

DARTO VICENTE DA SILVA

A REPRESENTAÇÃO E O DISCURSO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
2008

DARTO VICENTE DA SILVA

A REPRESENTAÇÃO E O DISCURSO PEDAGÓGICO

Dissertação apresentada à Banca examinadora do mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr José Ternes.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
2008

S586r Silva, Darto Vicente da.
A representação e o discurso pedagógico / Darto Vicente da
Silva. – 2008.
121 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,
Departamento de Educação, 2008.

“Orientação: Prof. Dr. José Ternes”.

1. Discurso pedagógico – linguagem – representação. 2. Mundo
infantil – loucura – aprendizagem espontânea. 3. Loucura –
doença - homem. I. Título.

CDU: 37:616.895(043.3)
37. 015.2

COMISSÃO EXAMINADORA

Profº. Dr. Fábio Ferreira de Almeida

Prof Dr. Joana Peixoto

Prof Dr. José Ternes

À Neiva,

Por sua generosidade e
compreensão em todos esses
anos de convivência
e pela seriedade com que trata
as questões educacionais.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. José Ternes, orientador desse trabalho, que me proporcionou com seriedade as condições necessárias para execução do mesmo.

Aos professores do Mestrado em Educação, pelos ensinamentos recebidos.

Aos professores Drs. Fábio e Joana Peixoto por terem participado como Banca Examinadora de Qualificação e pela imensa contribuição que me foi dada através das críticas e sugestões.

Aos meus familiares.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o funcionamento da linguagem do discurso pedagógico de forma aproximada à representação. Linguagem em que um signo se desdobra em outro indefinidamente e, por isso mesmo, engendra uma estrutura conceitual: *mundo infantil*, *aprendizagem espontânea*, liberdade da criança, o aluno como produtor ou como aquele que reconstrói seu próprio conhecimento, facilidade e espontaneidade do conhecimento, transformação da realidade, o aluno e sua bagagem cultural, aprendizagem significativa e muitos outros conceitos que funcionam no discurso pedagógico como representação separada das coisas; conceitos cujos significados não são extraídos das coisas, e explica a ligação de um signo ao que ele significa não pelas próprias coisas, ou pelo que acontece dentro da escola, mas pela representação. A linguagem como pura representação foi a disposição ou a forma de funcionamento da linguagem nos séculos XVII e XVIII. Nesta disposição, ela é a representação que se desenrola e se desdobra numa seqüência de signos verbais destituídos de quaisquer elementos empíricos. Foi nessa direção que a loucura, a doença e o homem funcionaram durante o período clássico e, que ao seu modo, os conceitos do discurso pedagógico *mundo infantil*, *aprendizagem espontânea* e *criança* também funcionam. Para demonstrar essa proximidade do discurso pedagógico com a linguagem como pura representação, o estudo balizou-se em pesquisas arqueológicas realizadas por Foucault e, principalmente, nos textos que versam sobre as tendências pedagógicas da nova escola e da progressista.

Palavras-chave: loucura, doença, homem, representação, discurso pedagógico.

SUMMARY

This work has objective to investigate the functioning of the languagem of the pedagogical speech of aproach form of the representation. Languagem where sign if unfold in another one and, therefore, produces conceptual structure: infantil word, spontaneous learning, freedom of the child, the pupil as producing or as that one that reconstructs its proper knowledge, eanness and spontaneous of the knowledge, transformation of the reality, the pupil and its cultural luggage, significant learning and many other concepts that function in the pedagogical speech as separate representation of the things; and explains the linking of sign what it means not for the proper things, or what happens inside of the school, but for the representation. The language as pure representation was the disposal or the form of functioning of the language in centuries XVII and XVIII. In this disposal, it is the representation that if uncurls and if unfolds in a sequence of verbal signs destitute of any empirical elements. It was in this direction that madness, the ilness and the man funcioned during the classic period and, that its way, the concepts of the pedagogical speech infantile word, spontaneous learning and child also functions. To demonstrate this proximity of the pedagogical speech with the languagem as pure representation, the study it was marked out with buoys in archaeological research carried through by Foucault and, primarily, in the texts that turn on the pedagogical trends of the new school and the progressive.

Keywords : madness, illness, man, representation, pedagogical speech.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1	
APROXIMIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO COM A LINGUAGEM COMO PURA REPRESENTAÇÃO	12
1.1.1 A LOUCURA E O MUNDO INFANTIL.....	12
1.2 A DOENÇA E A APRENDIZAGEM.....	29
1.3 O HOMEM E A CRIANÇA.....	44
CAPÍTULO 2	
A LOUCURA, A DOENÇA E O HOMEM SITUADOS FORA DO ESPAÇO DA REPRESENTAÇÃO	72
2.1 O CONCEITO DE LOUCURA COMO DOENÇA MENTAL.....	72
2.2 O CONCEITO DE LOUCURA LOCALIZADO NO ESPAÇO CORPÓREO INDIVIDUAL.....	82
2.3 O HOMEM COMO OBJETO DE ESTUDO DO SABER.....	90
2.4 AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....	112
3.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
2.4 REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

Este trabalho, no primeiro momento, tem por objetivo investigar três conceitos: a loucura, a doença e o homem. Tais conceitos nos situam em três momentos distintos das pesquisas arqueológicas realizadas por Foucault: *arqueologia da percepção*, *arqueologia do olhar* e *arqueologia do saber*. As pesquisas arqueológicas evidenciam que os conceitos de loucura, de doença e de homem funcionaram como pura representação nos séculos XVII e XVIII, denominados por Foucault de época clássica. Essas mesmas pesquisas dão suporte para demonstrar que três conceitos do discurso pedagógico – *mundo infantil*, *aprendizagem espontânea e aluno* – funcionam de forma aproximada aos conceitos de loucura, doença e homem, ou seja, como pura representação e discursividade.

As pesquisas arqueológicas também evidenciam que durante o século XIX, considerados por Foucault como período moderno, os caracteres loucura, doença e homem escapam do espaço da representação, acontecimento que não se dá com diversos conceitos de muitos saberes, mesmo estes estando situados na *epísteme* moderna – pode-se tomar a psicologia e a sociologia como exemplos. Estes saberes, denominados por muito pesquisadores educacionais de ciências da educação, servem de referência para a compreensão do fenômeno educativo. Entretanto, quando o fenômeno educativo é analisado sob os ângulos dessas ciências, o objeto de estudo detectado não é o da educação, ou seja, sob a análise das ciências da educação, o que acontece dentro da sala de aula a não ser como representação, não pode ser tematizado, pois o objeto de estudo dessas ciências é a representação, elas não puderam contorná-la e nela se alojam. A finalidade do segundo momento deste trabalho é demonstrar tudo isso.

Mas, o que justifica uma pesquisa como esta? Qual é a sua relevância em termos teóricos ou práticos? Para responder a estas perguntas, há então a necessidade de precisar o conceito de representação.

Sucintamente, a representação pode ser compreendida a partir da nova disposição da linguagem na época clássica. Neste período, em oposição à estrutura

ternária da renascença, a estrutura dos signos se torna binária, uma vez que ela será definida pela ligação de um significante com um significado, não sendo mais possível um terceiro termo que fizesse a intermediação entre ambos. Definitivamente, as palavras e as coisas vão se separar, aquelas vão funcionar como pura representatividade. Por conseguinte, a idade clássica que tem como fundamento a representação, não produz propriamente um conhecimento empírico; é uma ordenação de signos que pretende construir um quadro, uma imagem, uma representação do mundo.

É a partir deste argumento que este estudo descreve o seguinte *problema*: o funcionamento da representação no discurso pedagógico. Ou, em outros termos, o discurso pedagógico, ao menos em seus conceitos fundamentais funciona como representação representada dos signos verbais que não fala das coisas, dos objetos e dos acontecimentos que penetram o cotidiano escolar; sua linguagem separa o pensamento das coisas que acontecem na escola.

O que acontece no cotidiano, no labor diário dos professores junto aos seus alunos permanece ausente do discurso pedagógico, este trabalha com conceitos que desprezam o acontecimento, conceitos funcionando como uma ordenação de signos que constroem um quadro, uma imagem, uma representação daquilo que acontece na escola. Assim, conceitos como liberdade da criança, *mundo infantil*, facilidade e espontaneidade do conhecimento, prática social, transformação da realidade, o *aluno* e sua bagagem cultural, avaliação qualitativa, *aprendizagem* e outros tantos funcionam no discurso pedagógico como pura representação separada das coisas; são conceitos cujos significados não são extraídos das coisas, explica a ligação de um signo ao que ele significa não pelas próprias coisas, ou pelo que acontece dentro da escola, mas pela representação.

Efetivamente, como pode o discurso pedagógico funcionar conforme a mesma estrutura da representação? Para responder a esta pergunta partimos do pressuposto de que os conceitos que instrumentalizam o discurso pedagógico organizam-se em uma estrutura binária, são definidos pela ligação de um significante com um significado e, excluem um terceiro elemento: o acontecimento dentro da escola. Nesta perspectiva, sua estrutura binária apela mais para a forma do que para o conteúdo, dar mais ênfase ao significante que ao significado, este, por sua vez, apresenta-se bastante vago e com uma enorme imprecisão conceitual.

Ao funcionar como uma estrutura binária, e valorizar o aspecto formal, a linguagem do discurso pedagógico faz um encadeamento de signos cujo conteúdo não é bem preciso e, acima de tudo, realiza-se na nomeação perfeita, sem nenhuma existência concreta. Mas, como ilustrar isso de modo mais efetivo? Para aprofundar a nossa discussão, vamos eleger três desses conceitos – *mundo infantil, aprendizagem espontânea e alunos* – e compará-los respectivamente aos conceitos de loucura, doença e homem, funcionando como na época clássica, por meio da representação.

Os conceitos do discurso pedagógicos pesquisados, foram extraídos daqueles livros que tentam compreender o processo ensino-aprendizagem, principalmente, daqueles que versam sobre as tendências pedagógicas escolanovista e progressista. Se esta proposta de trabalho vier comprovar que os conceitos destes livros funcionam como pura representação, o *quão* relevante não será sua contribuição teórica; visto que se o discurso pedagógico se estrutura por meio de conceitos que nada dizem sobre o mundo empírico da escola e, se realmente isso ocorre, podemos inferir que há toda uma experiência sobre o aluno e sua aprendizagem que talvez nunca venha ser transplantada para o plano teórico, já que o ser do discurso pedagógico é a representação. Porém, essa experiência pode servir para despertar o discurso pedagógico do seu sono dogmático e, com isto, problematizar os seus conceitos, para que estes possam ser mais precisos e bem mais estabelecidos. Enfim, esta é contribuição teórica que *justifica* esta proposta de trabalho.

CAPÍTULO 1

APROXIMIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO COM A LINGUAGEM COMO PURA REPRESENTAÇÃO

1.1 A LOUCURA E O MUNDO INFANTIL

No período que compreende os séculos XVII E XVIII, a loucura passa a ser refém de uma *dúvida* que a desqualifica como erro, perda da verdade. A *dúvida metódica* dialoga com todos os tipos de obstáculos, mas não inclui a possibilidade da Razão dialogar com a loucura:

Como poderia eu negar que estas mãos e este corpo são meus, a menos que me compare com alguns insanos, cujo cérebro é tão perturbado e ofuscado pelos negros vapores da bília, que eles asseguram constantemente serem reis quando na verdade são muito pobres, que estão vestido de ouro e púrpura quando estão completamente nus, que imaginam serem bilhas ou ter um corpo de vidro? (DESCARTES apud FOUCAULT, 2005, p. 45).

Descartes, de modo algum, permite se identificar com aquele que perdeu a Razão, a loucura é excluída pelo sujeito que duvida, pois inviabiliza a própria existência do sujeito enquanto ser pensante.

Quando creio ter um corpo, posso ter a certeza de possuir uma verdade mais sólida do que aquele que supõe ter um corpo de vidro? Sem dúvida, pois 'são loucos, e eu não seria menos extravagante se seguisse o exemplo deles [...], não se pode supor, mesmo através do pensamento, que se é louco, pois a loucura é justamente a condição de impossibilidade do pensamento: 'Eu não seria menos extravagante' (idem, p. 46).

Durante o século XVI a Razão e a Não-Razão dialogavam. Com Descartes o diálogo é rompido, a certeza da verdade exclui a Não-Razão do pensamento, com isso, a loucura não representa mais perigo para o ser pensante. Este bane por completo a loucura do seu campo de ação, ela passa a ser dominada e, a compatibilidade que existia antes entre a Razão e a Não-Razão já não é mais possível:

Se o *homem* pode ser sempre louco, o *pensamento*, como exercício de soberania de um sujeito que se atribui o dever de perceber o verdadeiro, não pode ser insensato. Traça-se uma linha divisória que logo tornará impossível a experiência, tão familiar à Renascença, de uma Razão irrazoável, de um razoável Desatino (idem, p. 47-48).

A ruptura do diálogo entre loucura e pensamento faz com que aquela seja reduzida ao silêncio.

E Foucault amplia e aprofunda sua interpretação ligando o ato da razão que exclui a loucura a uma decisão, uma escolha ética, uma opção da vontade responsável pela verdade, que ele considera como condição do exercício da razão e da exclusão da loucura [...]. Bem antes do *Cogito*, existe a arcaica implicação da vontade e da opção entre razão e desrazão. A razão clássica não encontra a ética no extremo de sua verdade e sob as formas das leis morais; a ética, como escolha contra a desrazão, está presente desde o início de todo pensamento ordenado (MACHADO, 2005, p. 29-30).

Assim, Descartes qualifica a loucura como erro, perda da verdade e para isso ele toma como ponto de partida a ética. Queremos apontar que a exclusão da loucura por meio da razão se faz também presente na prática institucional da época em que aquela se processa em dois níveis:

Mais precisamente, um nível em que preponderam as teorias, outro, em que preponderam as práticas, pois a esse respeito a separação não é total. O fundamental é a existência da loucura sob o olhar da razão, ligando-se a um sistema de operações médicas relacionadas aos sintomas e às causas e, em outro nível, por sinal do louco mais elementar, do louco situado do outro lado da razão, ligando-se a concepções políticas, jurídicas, econômicas (idem, p.15).

Como objeto da percepção, a loucura se situa num campo oposto da razão, se apresenta como desatino¹, materializa-se em personagens sociais, figuras que se distanciam da norma social e, conseqüentemente, subvertem a ordem moral dos séculos XVII e XVIII, por isso, deve ser “julgado e condenado pela sociedade de que faz parte” (FOUCAULT, 2005, p. 104). A sentença imposta àquele que se apresenta como o outro, como diferente, como estrangeiro aos olhos da Razão e da moral, enfim, ao desatinado, que perdeu a Razão e que, por isso mesmo, tornou-se desrazão, é o seu banimento para o mundo do grande enclausuramento.

¹ “Na percepção do louco que se tem no século XVIII, estão inextricavelmente misturados aquilo que existe de mais positivo e de mais negativo. O positivo é a própria razão, mesmo se considerada sob um aspecto aberrador; quanto ao negativo, é constituído pelo fato de que a loucura, no máximo, não é mais que o vão simulacro da razão. A loucura é a razão mais uma extrema camada negativa; é o que existe de mais próximo da razão, e de mais irreduzível; é a razão afetada por um índice indelével: o Desatino”. (FOUCAULT, 2005, p. 186)

Na era clássica, O Hospital Geral – criado por Luís XIV, em 1656 – constituiu o marco do grande enclausuramento, referência do espaço em que é depositado o outro da razão. Porém, “não é uma instituição médica; é uma instituição assistencial situada entre a polícia e a justiça: uma ordem de terceira repressão” (MACHADO, 2005, p. 17), sua finalidade não é terapêutica, ou seja, não objetiva a recuperação dos loucos, contrariamente, procurava banir todos os indivíduos que se tornaram um perigo para a vida em sociedade, por isso, deveriam ser radicalmente afastados da sociabilidade.

Se na época clássica o internamento é o espaço reservado ao insociável, quais as figuras que o compõem? Qual é a sua população? Quem são esses que causam escândalos aos olhos da percepção social? Inicialmente, esse espaço de reclusão “é o lugar de pobres e ociosos, em que a obrigação de trabalho tem valor de exercício ético e garantia moral” (idem, ibidem). Assim, A pobreza é um dos inquilinos do Hospital Geral, ela que em épocas anteriores andava de mãos dadas com a santidade, agora já não pertence mais a essa região, foi dessacralizada, sua santidade foi banida, sua região no período clássico era a do bem e do mal, da submissão e insubmissão:

A oposição entre os bons e maus pobres é essencial à estrutura e à significação do internamento. O hospital Geral designa-os como tais e a própria loucura é dividida segundo esta dicotomia que pode entrar assim, conforme a atitude moral que parece manifestar, ora na categoria da beneficência, ora na da repressão. Todo interno é colocado no campo dessa valoração ética – e muito antes de ser objeto de conhecimento ou piedade ele é tratado como *sujeito moral* (FOUCAULT, 2005, p. 61-62).

Seja como signo do bem ou do mal, o pobre que não queria trabalhar, o desocupado, o mendigo, o ocioso, simbolizava certa falha moral em relação à ordem vigente. Desse modo, o Hospital Geral era, antes de tudo, uma instituição moral encarregada de castigar e corrigir essa falha através do trabalho obrigatório.

Se para Foucault o internamento tem o mesmo sentido quanto às suas origens, é porque “constitui uma das respostas dadas pelo século XVII a uma crise econômica que afeta o mundo ocidental em sua totalidade: diminuição dos salários, desemprego, escassez de moeda” (FOUCAULT, 2005, p. 66), ou ainda, fora dos períodos de crise, se sua função de repressão é direcionada a uma nova utilidade. “Não se trata mais de prender os sem trabalho, mas de dar trabalho aos que foram presos, fazendo-os servir com isso a prosperidade de todos” (idem, p. 67). Tanto no

caso como no outro “A alternativa é clara: mão-de-obra barata nos tempos de pleno emprego e de altos salários; e em período de desemprego, reabsorção dos ociosos e proteção social contra a agitação e as revolta” (idem, ibidem). No entanto, Foucault insiste que a relação entre a prática do internamento e as exigências do trabalho não se esgotam inteiramente pelas condições da economia, antes, “sustenta-a e anima-a uma percepção moral” (idem, p. 74). Seja como for, a pobreza na era clássica é isolada, confinada, é um erro banido no espaço do Hospital Geral.

Embora tenha nascido da grande inquietação com a pobreza, a Grande Internação, o Mundo Correccional é uma condenação ética do erro, não só do erro, mas de todo erro. Por isso, Segundo Foucault o grande enclausuramento clássico é uma instituição que engloba:

Em primeiro lugar, a transgressão da sexualidade, ao internar o doente venéreo – que contraiu a doença fora de casa, é portador mais de impureza do que propriamente de doença e merece mais castigo do que remédio – , o sodomita, com sua sexualidade desrazoada, a prostituta, o devasso, os pródigos, os que mantêm ‘ligação inconfessável’, ‘casamento vergonhoso’[...]; e, segundo lugar, ‘a desordem do coração’: magia, feitiçaria, alquimia [...]; em terceiro lugar, a libertinagem, estado de servidão no qual a razão é escrava dos desejos e do coração, no qual o uso da razão está alienado na desrazão do coração: basta pensar, para saber o que isso significa, que Sade foi um dos elementos dessa população enclausurada; finalmente, em quarto lugar, o louco (FOUCAULT apud MACHADO, 2005, p. 17).

Desse modo, Foucault evidencia que o louco, na época clássica, faz parte de uma camada negativa. Constitui-se em um perigo que a Razão qualifica como Não-Razão, simulacro, negatividade, é o nada na figura do desatino. Por isso, deve ser excluído da sociedade, deve ser internado. No entanto, o internamento da Não-Razão, a separação entre loucura e Razão não se dá por meio do conhecimento científico ou médico, a Não-Razão é excluída por uma Razão que se localizada dentro da própria vida social, é uma Razão moral e não médica. A loucura como símbolo de uma animalidade, que reúne as mais escandalosas figuras dentro do Hospital Geral não é visitada pelo médico, “e se um médico faz visitas esporádicas a esses estabelecimentos é por medo de que a população internada adoeça e possa contaminar a cidade, contraindo principalmente a famosa ‘febre das prisões’, o tifo” (MACHADO, 2006, p. 59). A razão ética quando aponta o dedo e delata: eis aqui um louco, não o faz baseada em uma teoria científica,

Mas, inversamente, quando o pensamento clássico deseja interrogar a loucura naquilo que ela é, não é a partir dos loucos que ele o faz, mas a partir da doença em geral. A resposta a uma pergunta como: 'Então, que é a loucura?' é deduzida de uma análise da doença, sem que o louco fale de si mesmo em sua existência concreta. O século XVIII percebe o louco, mas deduz a loucura. E no louco o que ele percebe não é a loucura, mas a inextricável presença da razão e da não-razão. E aquilo a partir do que ele reconstrói a loucura não é a múltipla experiência dos loucos, é o domínio lógico e natural da doença, um campo de racionalidade (FOUCAULT, 2005, P. 187).

Resumidamente, essas poucas linhas nos conduzem à percepção social da loucura que a institucionaliza como ausência de Não-Razão. Posto assim, antes de situarmos a loucura na teoria médica, vamos tentar fazer uma primeira aproximação entre o conceito de loucura e o conceito de *mundo infantil*, a questão ética é que vai permitir essa primeira aproximação.

Iniciemos então com a seguinte afirmação: da mesma forma que o louco, a criança, hoje, é institucionalmente escolarizada por uma Razão ética. Podemos constatar isso nos dias atuais através de uma consciência generalizada que proclama: o lugar de criança é na escola. Programas, organismos, leis, e até mesmo os meios de comunicação de massa são os responsáveis pela universalização dessa consciência². No campo educacional, isso tem implicações na democratização da escola em termos quantitativos, e a idéia da educação formal como condição indispensável para que no futuro a criança possa ser alguém na vida. A consciência que se tem hoje sobre o lugar da criança, tornou-se um valor moral a ser perseguido pela sociedade brasileira. No momento atual, não há uma só mente esclarecida que não grite: coloque a criança na escola! Por isso, talvez seja possível afirmar que a consciência do lugar de criança é na escola, é uma consciência ética.

Se assim o é, podemos então afirmar que criança tanto se identifica quanto se diferencia do louco na idade clássica. A identificação: se naquela época, a sentença imposta àquele que perdeu a Razão, é a sua institucionalização, na época atual, da mesma forma, à criança é dada essa mesma sentença. Contudo, existe diferença: ela é institucionalizada não por ter perdido a Razão, mas porque ainda não a tem e

² PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil – e a OIT – Organização Internacional do Trabalho – generalizam que o lugar de criança é na escola. A LDB e o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – dão respaldo jurídico quanto a essa generalização. O artigo 4 da LDB reza “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”. O artigo 53 do ECA prescreve “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”;

precisa possuí-la. Porém, tanto em um caso, quanto no outro, a institucionalização não se furta às exigências éticas. Assim, a exemplo do louco na idade clássica, a criança deve ser institucionalizada, todavia não para ser banida da sociedade, mas para que possa ser inserida no convívio social através da Razão ou da lógica escolar. Fugir dessa lógica, é marginalizar-se, desviar-se e não se adequar às regras sociais; é tornar-se um sem Razão, um desatinado, condenado a não ser alguém na vida.

A consciência de ser alguém na vida tem sua história, seus tropeços e começos. No Brasil, a idéia de que a educação é direito de todos e dever do Estado, se dá com o movimento da Escola Nova, em especial, *no Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova de 1932*. Este mais do que um documento em defesa da Escola Nova, estrutura-se como um programa de política educacional cujo vetor é a instauração de um sistema completo de educação pública destinado a abarcar todas as crianças e jovens integrantes da população brasileira. Foi um manifesto em defesa da escola pública, na contramão da maioria das experiências de Escola Nova que, no contexto europeu, traziam a marca da iniciativa privada (SAVIANI, 2005). Por causa disso, “aspira-se ao acesso de todos ao saber, o que promoveria a mais ampla democratização do ensino e, conseqüentemente – segundo a crença de então –, a mobilidade social” (ARANHA, 1996, p.167). Entretanto, a existência desse tipo de escola foi limitadíssima, “não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional” (LIBÂNEO, 1990, p.26). Na prática, a Escola Nova organizou-se na forma de escolas experimentais “ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 2005, p. 10).

Para o último autor, no fundo, o que se difundiu em larga escala foi o ideário escolanovista que “penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional” (idem, *ibidem*). Como exemplo dessa difusão podemos tomar como referência os cursos de licenciatura, neles muitos professores sofrem influências do ideário escolanovista.

São nos cursos de licenciatura que os princípios do ideário escolanovista se difundem em larga escala. E um desses princípios fundamentais é a idéia de existência de um *mundo infantil* independente do mundo dos adultos. Hoje, mais do que nunca, a existência e preservação deste mundo fazem parte da percepção

coletiva dos educadores; por isso, deve-se colocar a criança na escola; ela, seguindo a mesma ética que a percepção clássica tinha sobre o lugar do louco, deve ser institucionalizada.

A percepção coletiva dos educadores também sofre influências dos fatores econômicos. Vimos que na idade clássica, o pobre, o desocupado, o mendigo, o ocioso que simbolizavam certa falha moral em relação à ordem vigente, deveriam ser internados. O Hospital Geral como uma instituição moral encarregava-se de castigar e corrigir essa falha por meio do trabalho obrigatório. Hoje, da mesma forma a pobreza, o desemprego e a fome simbolizam certa falha moral, e a instituição escolar é o espaço adequado para corrigir essa falha, e não local por excelência de ensino e aprendizagem. E isso é verdadeiro em um duplice sentido: tanto em relação à economia mundializada quanto em relação aos seus críticos.

No primeiro sentido: a fome, o desemprego, a mendicância e outros tipos de desigualdades sociais devem ser regulados pelas leis existentes no mercado. Esta maneira de pensar acredita que as atividades econômicas obedecem a certa ordem natural, ditadas pelas leis existentes na natureza, desrespeitá-las seria o mesmo que afetar o equilíbrio existente na natureza e, conseqüentemente, afetaria a ordem social. Eis que esta doutrina parte do seguinte pressuposto: as desigualdades sociais são frutos das leis existentes na natureza, por isso, é natural que elas existam. Como extensão de leis existente na natureza, as leis do mercado não podem sofrer intervenção do Estado, o papel deste se limita à preservação dessa lógica. Conforme esta lógica as oportunidades são dadas a todos, cabe a mão-de-obra qualificada saber aproveitá-las (BIANCHETTI, 1999). Na perspectiva deste autor, a instituição escolar incorpora a lógica do mercado e sua função se restringe à formação de mão-de-obra para o mercado.

Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas (BIANCHETTI, 1999, p. 94).

Se o internamento na idade clássica constituía uma resposta clara durante os períodos de crises econômica: mão-de-obra barata nos tempos de pleno emprego e de altos salários. Conforme Bianchetti, de modo análogo, a escola, enquanto

instituição constitui uma resposta clara ao sistema produtivo ou a mercado de trabalho que necessita de mão-de-obra barata e qualificada e, por isso, ela deve articular-se com sistema produtivo para suprir essa carência. Nesta articulação o Estado deve ficar totalmente ausente, não é de sua competência intervir nas leis de mercado, este possui um mecanismo que vai regular a mão-de-obra que a instituição escolar fornece e a real necessidade do mercado de trabalho.

No segundo sentido, a economia mundializada sofre severas críticas por parte de teóricos vinculados à interpretação marxista da realidade. Para eles, é um grave erro moral atrelar a instituição escolar à lógica do capital mundializado. Esse erro deve ser denunciado, pois o neoliberalismo apregoa a resignação, o conformismo, numa palavra, o fatalismo. A visibilidade deste se manifesta na idéia de igualdade de oportunidades para todos regida pelas leis naturais existentes no mercado; quando deveria dizer: a igualdade de oportunidades é dada aos que por um processo histórico nasceram em famílias abastadas, podendo assim, estudar nas melhores instituições educacionais e, conseqüentemente, ocupar os melhores cargos, reconhecidos tanto social quanto economicamente. Assim, para os críticos da economia global, o papel da escola é lutar contra tal situação, sua essência é servir como instrumento de transformação da realidade e da emancipação humana.

Tanto no primeiro sentido como no segundo, a instituição escolar, que deveria privilegiar o ensino e a aprendizagem, é considerada como o espaço adequado para a correção dos erros morais e das mazelas sociais.

Mas, assim como a relação entre prática do internamento clássico e as exigências do trabalho não se esgotava pela economia, antes, era animada e sustentada por uma percepção moral; de modo análogo a relação entre a instituição escolar e as exigências da sociedade também não esgota inteiramente a questão da percepção coletiva dos professores, ela não se confina a uma análise meramente econômica ou sócio - política, é antes, insistimos, animada e sustentada pelo princípio moral básico da pedagogia progressivista que é a existência do *mundo infantil* independente do mundo dos adultos e do saber que foi produzido sobre ele.

Para entendermos melhor essa idéia de *mundo infantil* e o saber que lhe diz respeito, vamos retomar nossa análise sobre a questão da loucura e do conhecimento médico sobre a mesma.

Na idade clássica, a medicina é classificatória, o modelo que a organiza é o da história natural; a botânica ordena o mundo patológico como um todo, dentro

deste a doença é associada à espécie natural, à semelhança da planta, sua razão é a mesma que a da natureza³. E isso é evidenciado em Linné quando afirma que “Os sintomas são, em relação às doenças, aquilo que as folhas e os suportes (fulcra) são em relação às plantas” (LINNÉ apud FOUCAULT, 2005, p. 191). Aqui a doença é associada à natureza, pertence à ordem da natureza, assim como o próprio conhecimento médico. No entanto, isso não constitui nenhuma novidade, já que a medicina do século XVI dera testemunha dessa naturalização, ocorre que entre a medicina clássica e a que lhe precedeu esse processo de naturalização pertence a ordens distintas, vejamos isso mais de perto:

Em relação à primeira ‘naturalização’, da qual a medicina do século XVI é testemunha, esta segunda naturalização apresenta novas exigências. Não se trata mais de uma quase-natureza, ainda toda penetrada pelo irreal, por fantasmas, pelo imaginário, uma natureza de ilusão e engano, mas de uma natureza que é a plenitude total estancada da razão. Uma natureza que é a totalidade da razão presente em cada um de seus elementos (idem, ibidem, p. 192).

Nessa segunda naturalização a teoria médica ocupa um novo espaço, espaço da classificação em que a loucura como doença passa a se inserir. Porém, essa nova racionalidade médica em que a época clássica procura integrar o conhecimento discursivo da loucura – esse projeto é ilustrado por Foucault através das classificações feitas Jonton, Platero, Boisser de Sauvages, Linné e Weickhard – depara-se com três tipos diferentes de problemas que não permitiram a assimilação da loucura à nosografia. Para efeito de nosso estudo, analisaremos somente um desses problemas: um conjunto de denúncias morais e um sistema causal.

quer um conjunto de denúncias morais, quer um sistema causal. A loucura não pode, por si só, responder a suas manifestações; constitui um espaço vazio onde tudo é possível, salvo a ordem lógica dessa possibilidade. Portanto, é fora da loucura que se deve procura a origem e a significação dessa ordem (FOUCAULT, 2005, p. 197).

³ Na idade clássica, o conhecimento médico é taxonômico: estabelece identidade e diferenças entre as doenças, organizando um quadro classificatório e hierárquico em termos de classes, ordens, gênero e espécies. E do mesmo modo que nos seres vivos esse trabalho de ordenação tem por objetivo a estrutura visível da planta ou do animal, no caso da medicina o que guia o conhecimento é o sintoma como realidade fundamental da doença. ‘A definição de uma doença’, diz Boissier de Sauvages ‘é a enumeração dos sintomas que servem para o conhecimento de seu Gênero e espécie e para distingui-la de todas as outras. Mas fundamental não quer dizer profundo. O conhecimento classificatório não se interessa por nada que seja invisível, secreto, oculto no corpo; é um conhecimento superficial. O sintoma, a verdade da doença, é um fenômeno aparente, manifesto, evidente. E o método capaz de conhecê-lo – o método sintomático – conhecimento das causas e dos princípios – é ‘histórico’: limita-se a descrever e ordenar o que é visível, estabelecendo um quadro classificatório (MACHADO, 2006, p. 61).

Quando o conhecimento médico clássico tentou inscrever a loucura na sua racionalidade, ela se recusava a ter um rosto, a assumir determinados signos ou conceitos que lhe permitissem captar a sua essência; os signos da loucura multiplicavam-se dentro de uma ordem lógica sem exceção alguma, e se houvesse, tratava-se da ordem lógica dessa possibilidade, que desviava ou contornava as figuras perceptíveis da loucura, remetendo-as a uma ordem indefinida de signos. Portanto, é fora do signo da loucura que se deveria procurar a origem e a significação dessa ordem (FOUCAULT, 2005). Essa leitura da loucura no plano da nosografia como uma ordem indefinida de signos, talvez possa ser indicada nesse trecho da *História da Loucura*:

Em princípio, uma classificação deve interrogar apenas os poderes do espírito humano nas desordens que lhe são próprias. Mas vejamos um exemplo. Arnold, inspirando em Lock, percebe a possibilidade da loucura a partir das duas faculdades maiores do espírito: há uma loucura que incide sobre as idéias, isto é, sobre a qualidade dos elementos representativos e sobre o conteúdo de verdade de que são suscetíveis; e uma outra que incide sobre as 'noções', sobre o trabalho reflexivo que as elaborou, e sobre a arquitetura de suas verdades. A *ideal insanity*, que corresponde ao primeiro tipo, engloba as vesânicas frenética, incoerente, maníaca e sensitiva (isto é, alucinatória). Quando, pelo contrário, a loucura faz surgir sua desordem entre as noções, pode apresentar-se sob nove aspectos diferentes: ilusão, fantasma, bizarria, impulsão, maquinação, exaltação, hipocondria, loucura do desejo intenso e loucura patética (FOUCAULT, 2005, p. 197).

O que está dito acima nos leva a inferir que *ideal insanity* se desdobra em quatro tipos de vesânicas, essas por sua vez, se diversificam numa série de caracteres. Apesar dessa diversificação não está definida, porém está dita, por exemplo: nas vesânicas frenética, não há uma definição dos signos que as compõem, estão ditos, mas não definidos. Por outro lado, a loucura como desordem entre as noções apresenta-se sob nove aspectos diferentes. Mas isso não impede que o espaço da nosografia permaneça coerente; mas eis essa coerência obnubilada quando se toma a loucura patética como caractere concreto, pois o que se tem é uma diversidade de signos, a loucura patética se propaga em outros conceitos "loucura amorosa, ciumenta, avara, misantropa, arrogante, irascível, suspeitosa, tímida, vergonhosa, triste, desesperada, supersticiosa, nostálgica, aversiva, entusiasta" (FOUCAULT, 2005, p. 197). Se inicialmente, a classificação se propõe a interrogar os conceitos da loucura como desordens que lhe são próprias; tal projeto

se vê sub-repticiamente desviado, visto que os conceitos da loucura multiplicam, tornam-se indefinidos. Assim, parafraseando Foucault, no instante em que o signo da loucura tenta alcançar o homem concreto, a experiência da loucura encontra carecteres morais:

partiu-se de uma interrogação sobre os poderes do espírito e das experiências originárias através das quais ele possuía a verdade e, aos poucos, à medida que se aproximava das diversidades concretas entre as quais se dividia a loucura, à medida que nos afastávamos de um desatino que problematizava a razão em sua forma geral, à medida que conquistávamos essas superfícies onde a loucura assume traços do homem real, víamos que ela se diversifica numa série de ‘caracteres’ e víamos a nosografia assumir o aspecto, ou quase, de uma galeria de ‘retratos morais’(idem, ibidem).

A loucura desdobrando-se em caracteres morais, sem concretude, sem rosto definido, não se restringe à visão médica de Arnold, nessa perspectiva estão também os trabalhos de Weickhard, Vitet, até mesmo “Pinel manterá lembrança disso no artigo *Nosographie do Dictionnaire des sciences médicales*” (idem, p. 198). A loucura nesse artigo nos remete ao roubo, baixeza, maldade, desprazer, temor, orgulho, vaidade e outros; todos esses caracteres estão associados às doenças do espírito. Portanto, ao se tentar cercear os conceitos pertencentes à ordem da loucura, o que se encontrou foram signos relacionados à vida moral. No que concerne a isso, Foucault é enfático “O princípio estranho que se introduziu entre o projeto de classificação e as formas conhecidas e reconhecidas da loucura é o desatino” (idem, ibidem).

Mas se nem todas as classificações se direcionam para um conjunto de denúncias morais, pode-se dizer que nenhuma delas lhe escapa totalmente; e onde não se encontra o desatino multiplicado em signos indefinidos, encontra-se um sistema causal furtando a loucura à evidência de sua própria verdade.

Para demonstrar o princípio de um sistema causal desviando ou contornando o projeto da medicina classificatória, Foucault descreve o projeto de Boissier de Sauvages – projeto que objetivava, segundo Foucault, “estabelecer um conjunto de sintomas sólidos das doenças mentais” – caracterizado pela simplicidade⁴, contudo, bastante rigoroso e coerente. Porém, Foucault adverte que

⁴ Se se deixa de lado a classe da ‘loucura anormais’, as três ordens principais são formadas pelas alucinações, bizzarria e delírios. Aparentemente, cada uma delas é definida, através de um método rigoroso, a partir de seus signos mais manifestos: as alucinações são ‘doenças cujo principal sintoma é uma imaginação depravada e

no desenvolvimento da análise os caracteres relacionados ao sentido de sintomas vão se apagando e se transforma em uma infinidade de signos com uma “significação causal” e estranhos à ordem da classificação a partir dos sintomas. No entanto,

Ao nível geral e abstrato das Ordens, a classificação é fiel ao princípio do conjunto de sintomas; mas a partir do momento em que se aproxima das formas concretas da loucura, a causa física torna-se o elemento essencial das distinções. Em sua vida real, a loucura é habitada pelo movimento secreto das causas. Na verdade, ela não as apresenta por si própria, tampouco por sua natureza, uma vez que está dividida entre esses poderes do espírito que lhe dão uma verdade abstrata e geral e o trabalho obscuro das causas orgânicas que lhe dão uma existência concreta (FOUCAULT, 2005, p. 199).

Assim, seja através do julgamento moral, ou através da análise das causas físicas, a forma das doenças do espírito não se restringe ao território da própria loucura. Ela não é institucionalizada através de conceitos que possam dar conta de seu próprio plano de imanência. Se os conceitos psiquiátricos surgidos no século XIX como a paralisia geral, a insanidade moral e monomania testemunham em favor da loucura enquanto doença mental, por isso mesmo, são categorias que falam sobre o homem, sua loucura e sua verdade; o mesmo não ocorre com os conceitos da medicina classificatória, pois suas condições de possibilidades são outras: estabelecem-se através de uma estrutura binária que considera a linguagem com pura discursividade; ela é o que é apenas no seu funcionamento representativo, o signo é explicado ao que ele significa não por meio das coisas, mas das idéias que se tem sobre elas, e o que se tem das coisas é apenas a representação. Desse modo, o discurso científico sobre a loucura funciona por meio de ordem indefinida de signos, ordem que faz nascer conceitos estranhos ao território do conceito de loucura.

Julgamento moral ou análise das causas físicas, falsa dicotomia, já que para o pensamento clássico essa dualidade possui um ponto em comum: “moral e mecânica, liberdade e corpo. A paixão e a patologia encontram ao mesmo tempo sua unidade e sua medida no conceito da imaginação” (FOUCAULT, 2005, p. 199). Signo que reúne toda ordem indefinida de signos referente à loucura clássica; seja na ordem da percepção ou na ordem de uma teoria:

errônea’. As bizarras devem ser entendidas como ‘depravação do gosto ou da vontade’; o delírio, como uma depravação da faculdade de julgar’. FOUCAULT, 2005, p. 198-199.

É aí que se efetua a síntese entre a loucura em geral, cuja análise se tenta, e o louco, já familiarmente reconhecido na percepção e cuja diversidade se tenta resumir em alguns princípios maiores. É aí que se insere a experiência do desatino, tal como já a vimos intervir nas práticas do internamento – experiência na qual o homem é, ao mesmo tempo, de modo paradoxal, apontado e inocentado em sua culpabilidade, porém condenado em sua animalidade. Esta experiência se transcreve, para reflexão, nos termos de uma teoria da imaginação que deste modo se vê colocada no centro de todo o pensamento clássico referente à loucura. A imaginação perturbada e desviada, a imaginação a meio caminho entre o erro e a falha de um lado, e as perturbações do corpo, do outro, é exatamente aquilo que médicos e filósofos concordam em chamar, na época clássica, de delírio. (idem, p. 200).

De tudo que foi exposto, pode-se dizer que há uma experiência que reúne todas as manifestações da loucura na época clássica. Experiência que aglutina todos os signos da loucura, seja os mais próximos ou os mais distantes; os que se manifestam através da percepção social, ou os que esboçam por meio das descrições e classificações. Todos os caracteres que se relacionam com a loucura são remetidos a outro; signo maior que aglutina toda loucura, dando unidade a toda a dispersão e que Foucault descreve como: a transcendência do delírio.

Agora, voltemos novamente nossa atenção para a idéia de *mundo infantil* para fazermos a segunda aproximação com o conceito de loucura. A análise anterior procurou demonstrar que o discurso científico sobre este último funciona por uma ordem indefinida de signos que engendra conceitos estranho ao seu próprio território, a análise da *ideal insanity* e da loucura patética testemunham essa desterritorialização, assim como o testemunham os trabalhos de Arnold e Pichel. À semelhança da loucura, o saber pedagógico sobre o conceito *mundo infantil* funciona através de uma ordem indefinida de signos criando conceitos estranhos ao território da criança enquanto seres empíricos; aprofundaremos melhor tudo isso.

A idéia de *mundo infantil* fortemente associada à *escola nova* é uma reação à pedagogia centralizada no professor, conhecida entre os educadores como pedagogia tradicional: um mundo composto de adultos que força a criança aprender por meio de um conhecimento não espontâneo, áspero, árduo e difícil. O nome que serviu de estandarte à *escola nova* foi do educador norte americano John Dewey. O saber pedagógico insinua que a concepção filosófica educacional de Dewey é notadamente marcada pela existência de um mundo próprio da criança:

Segundo Dewey, o processo educativo envolve dois elementos; de um lado a criança, um ser não desenvolvido, e de outro a experiência, os valores e as idéias acumuladas pelo adulto, um ser amadurecido. Usualmente, ao invés de se tomar a ambos como elementos em interação, prefere-se escolher um ou outro, isoladamente, como responsável pela essência da teoria educacional (CUNHA, 2002, p. 58-59).

Não seria difícil encontrar passagens no saber pedagógico que contivessem as mesmas conotações que as encontradas em Cunha:

Para Dewey, *vida, experiência e aprendizagem* não se separam; por isso cabe à escola promover pela educação a retomada contínua dos conteúdos vitais. A educação *progressiva*, à medida que dá condições para a criança exercer controle sobre a própria vida, permite que ela enriqueça sua experiência (ARANHA, 1996, 169).

Poderíamos continuar numa cadeia sucessiva de citações cansativas e enfadonhas, mas estas duas bastam para demonstrar o nosso argumento da suposta existência de um mundo próprio da criança. Observe que as expressões “de um lado a criança, um ser não desenvolvido, e de outro a experiência, os valores e as idéias acumuladas pelo adulto, um ser amadurecido”; “A educação *progressiva*, à medida que dá condições para a criança exercer controle sobre a própria vida, permite que ela enriqueça sua experiência” são indicativas da existência de um mundo próprio da criança. É evidente que o primeiro autor em questão está querendo demonstrar a interação entre a criança e o adulto, enquanto a segunda afirma que Dewey não separa vida, experiência e aprendizagem. No entanto, o que está em questão na nossa análise é a relação entre Dewey, *escola nova* e a existência de um *mundo infantil* e esses autores nos faz entrever essa relação.

Observe que ao conceito de um mundo próprio da criança, um outro conceito emergiu-se como se fosse seu irmão gêmeo, o conceito de experiência que de forma alguma pode ser dissociado da *escola nova* e de seu representante maior, Dewey. A experiência orienta toda a concepção de aprendizagem escolanovista: “aprender fazendo”, aprender em função das experiências vivenciadas. Isso supõe que o professor deva respeitar a liberdade da criança e sua espontaneidade “Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela” (LUCKESI, 1990, p, 58). “Liberdade da criança”, eis em cena novo componente conceitual que vem se juntar ao mundo próprio da criança e à idéia de experiência.

Temos então três conceitos nascidos de um mesmo parto. Caracteres trigêmeos que dentro da perspectiva deweyana a um necessariamente, é associado os outros dois. Esse parto nos faz lembrar o controvertidíssimo eu cartesiano e aos seus três componentes: se duvido penso, se penso, logo existo. Três trigêmeos da obstetrícia cartesiana: duvidar, pensar e ser. Parto de idéias que nos remonta a uma célebre frase de Deleuz e Guattari “cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos” (1997, p. 31). Na mesma perspectiva desses autores, duvidar, pensar e ser têm o mesmo ponto de referência,

O conceito condensa-se no ponto E' – duvidar, E'' – pensar, E''' – ser. Os componentes como ordenadas intensivas se ordenam nas zonas de vizinhança ou de indiscernibilidade que fazem passar de uma à outra, e que constituem sua inseparabilidade: uma primeira zona está entre duvidar e pensar (eu que duvido não posso duvidar que penso), e a segunda está entre pensar e ser (para pensar é necessário ser). (idem, ibidem).

A *escola nova*, à sua maneira imita o eu cartesiano. Os conceitos *mundo infantil*, experiência e liberdade da criança possuem zonas de vizinhança que fazem passar de uma à outra, tornando tais conceitos inseparáveis. Que me permitam então os cartesianos fazer a seguinte analogia: Assim como duvidar, pensar e ser são remetidos ao *cogito*, da mesma forma qualquer conceito do ideário escolanovista que faz parte de percepção coletiva dos professores remete ao conceito *mundo infantil*. Nessa analogia, o eu cartesiano se metamorfoseia no eu do ideário escolanovista, e os signos engendrados a partir desse novo eu a ele retornam. É assim que o mundo próprio da criança engendra o conceito de experiência, este por sua vez faz nascer a idéia de liberdade da criança, e assim esta última expressão supõe novamente

um mundo infantil da criança e uma sociedade formada de crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras conseqüências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contanto com ela. Ele apenas pode dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça (ARENDE, 2002, p. 230).

O eu *mundo infantil*, o eu experiência e o eu liberdade formam uma figura trigêmea cujo ponto de referência é o primeiro eu, os conceitos por ele engendrados a ele retornam. As condições de instauração do eu escolanovista assemelham-se às mesmas que fizeram nascer a filosofia do *cogito*. O objetivo principal dessa filosofia é estabelecer os fundamentos do conhecimento, e a *dúvida metódica* tem por tarefa concretizar esse objetivo, sendo assim, o eu cartesiano é isolado do mundo exterior ou de toda e qualquer experiência. Ao se distanciar da experiência, o eu cartesiano não permitiu a si mesmo vislumbrar dentro da loucura indício de qualquer tipo de Razão, excluiu do pensamento a possibilidade da Razão de se encontrar naquele que “supõe ter o corpo de vidro”, se supõe isso, é um sem-Razão. Grande equívoco de Descartes, pois, os pobres que imaginam ser reis, os nus que pensam estarem vestidos de ouro e púrpura são possuidores de Razão, assim como a possui aquele que imagina ter um corpo de vidro, visto que “aquele que pensa ter o corpo de vidro evita esbarrar em objetos duros” (LEBRUN, 1985, p.15). Um louco dotado de Razão, eis aí um exemplo do grande equívoco cometido por Descartes, já que, se tenho o corpo de vidro, o contato com objetos duros o quebrará.

Eis o sentido do eu cartesiano, solipsismo, isolamento do eu em relação àquilo que se dá na experiência, o louco dotado de Razão. A *dúvida metódica* excluiu a loucura enquanto experiência, o pensamento de Descartes não recai sobre a loucura, mas na idéia de loucura, ela aí não assume um rosto concreto, assim como ela não assumiu na medicina classificatória em que a sua experiência multiplicava-se em uma ordem indefinida de signos, desdobrando-se caracteres morais.

Nos termos acima, o eu cartesiano subjetiva-se, psicologiza-se. Duvidar, pensar e ser sem a possibilidade da Razão louca é uma ordenação do pensamento desvinculada da experiência. De modo análogo, o eu escolanovista novamente imita o eu cartesiano. Para se firmar como um saber, o eu escolanovista afastou do pensamento um acontecimento inegável dentro da sala da aula e que vale a pena reiterar: um mundo composto de adultos que força a criança aprender por meio de um conhecimento não espontâneo, áspero, árduo e difícil. É loucura (eu) aceitar isso como realidade e, dessa insanidade (eu) tenho que me afastar, (eu) devo me isolar dessa experiência e conceber um *mundo infantil*, a experiência da criança e sua liberdade. Com isso o eu escolanovista cria uma ordenação de signos isolados de toda experiência possível. Se a loucura patética é também loucura amorosa, ciumenta, avara [...], se são todos esses signos e muitos outros, roubo, baixaza,

maldade [...], nenhum deles nos remete ao homem, sua loucura e sua verdade. Da mesma forma que a loucura patética, o conceito *mundo infantil* se multiplica em uma ordem indefinida de signos, sem que fale da criança e de como ela aprende o conhecimento.

Vamos então refletir sobre o conceito mundo infantil se desdobrando numa ordem indefinida de signos. É interessante notar que nos parágrafos anteriores citamos a Hannah Arendt. Vale a pena ressaltar que apropriamos da citação desta autora somente para demonstrar que o discurso pedagógico postula a existência de um “mundo infantil”. A intenção de Hannah Arendt no trecho citado é discutir a crise da educação e, de forma particular, a crise de autoridade do professor e como vimos, o nosso objetivo é outro. Segue-se, se a expressão liberdade da criança supõe um *mundo infantil*, em que as crianças são autônomas e que governam espontaneamente a si mesmas⁵. À pergunta: como se dá aprendizagem neste mundo? A resposta é óbvia, a aprendizagem deve ser espontânea. Temos uma outra expressão: *aprendizagem espontânea* derivada do conceito “mundo infantil”, este, por sua vez, nos remete à expressão “liberdade da criança”.

Estaria encerrada esta sucessão de signos ou a última expressão derivada nos levaria a outras? Ao que tudo indica, os signos continuariam a se desdobrar no espaço infinito do eu escolanovista, visto que, se há uma “aprendizagem espontânea”, ela pressupõe um conhecimento não coercitivo, que prescindia do seu seio o jogo de interesse, o ódio, a luta, a violência e a relação de poder. Posto assim, a vontade do saber no discurso pedagógico é instintiva, natural e espontânea. De qualquer forma, eis mais uma expressão surgida, “naturalidade do conhecimento” e ela carrega clandestinamente uma outra, “facilidade no conhecimento”, pois, um conhecimento “natural” ou “espontâneo” não pode ser árduo, difícil, mas fácil e prazeroso.

Poderíamos continuar o nosso percurso indefinidamente, basta nos lembrarmos das metodologias, das avaliações e das técnicas de ensino que têm um parentesco muito grande com estas expressões forjadas pelo eu escolanovista, por exemplo, o professor mediador/facilitador. Se pegarmos qualquer uma delas, veremos sua estrutura binária – significante e significado – valorizar excessivamente seu aspecto formal, estrutura, cujo conteúdo, se não confuso, é carente de

⁵ Referência à segunda citação da página 25.

empiricidade, tal é o caso da existência de um *mundo infantil* livre das amarras e da autoridade dos adultos, tal mundo não existe e vamos procurar demonstra isso ao longo da exposição que se segue. Por isso, é interessante focarmos novamente nossa análise no conceito de loucura.

1.2 A DOENÇA E A APRENDIZAGEM

Na nossa análise, a loucura como doença é aglutinada como transcendência do delírio, é destituída de concretude, não se inscreve em um corpo com propriedades empíricas, ou seja, não fala sobre o homem, sua loucura e sua verdade. Mas, se isso se passa, é porque, na idade clássica, não há possibilidade do encontro entre o corpo da doença com o corpo do homem doente. Se a loucura não encontra um rosto certo, é porque a própria doença não o possui, o seu espaço é o da representação, ideal, taxonômico, superficial:

A coincidência exata do 'corpo' da doença com o corpo do homem doente é um dado histórico e transitório. Seu encontro só é evidente para nós, ou melhor, dele começamos apenas a nos separar. O espaço de *configuração* da doença e o espaço de *localização* do mal no corpo só foram superpostos, na experiência médica, durante curto período: o que coincide com a medicina do século XIX e os privilégios concedidos à anatomia Patológica (FOUCAULT, 2006, p. 1-2).

Para a experiência médica clássica, o corpo humano não constitui por direito de natureza o espaço de origem e distribuição da doença, não é um lugar próprio em que a doença é assinalada, existe uma diferença muito grande entre a doença e o doente. O espaço de configuração da doença se estrutura por autonomia e não depende de espaço de localização "Antes de ser tomada na espessura do corpo, a doença recebe uma organização hierarquizada em famílias, gêneros e espécies" (idem, *ibidem*).

Essa configuração da doença assemelha-se a um quadro, o que "implica uma figura das doenças diferente do encadeamento dos efeitos e das causas, da série cronológica dos acontecimentos e de seu trajeto visível no corpo humano" (FOUCAULT, 2006, p. 3). Embora seja um espaço profundo, sua organização é anterior às percepções e dão sentido às mesmas; "é a partir dele, das linhas que

cruza, das massas que distribui ou hierarquiza, que a doença, emergindo ao olhar, insere suas características próprias em um organismo vivo” (idem, *ibidem*).

O espaço de organização da doença se compõe de quatro princípios⁶. A argumentação de Foucault a respeito desses quatro princípios nos leva a percebê-los como princípios da configuração primária da doença, ou seja, os quatro princípios constituem o jogo da espacialização primária da doença. Neste jogo, não há comunicação entre a doença e o doente. Na configuração primária, a verdade da doença não diz respeito ao corpo do doente, a linguagem deve abstrair o doente. Aquele que sofre do mal, torna-se apenas um acidente em relação ao espaço de configuração da doença, o doente em sua concretude deve ser subtraído desse espaço, as alterações ou distúrbios que ele possa trazer deve ser elididos pela linguagem médica. A doença é referenciável no quadro, se ela apresentar-se em um doente, encontrará um espaço cuja configuração é inteiramente diferente do seu: espaços dos volumes e das massas.

A doença no espaço plano do quadro só poderá se comunicar com o volume espesso e denso do organismo por um outro tipo de espacialização: a *espacialização secundária* do patológico. Mas nessa espacialização, o órgão doente e atingido não é uma condição necessária para que a linguagem médica possa definir uma doença, pois, “esta pode ir de um ponto de localização a outro, ganhar outras superfícies corporais, permanecendo idêntica sua natureza. O espaço do corpo e o espaço da doença têm liberdade de se deslocar um com relação ao outro” (idem, p. 9). E se na comunicação, a natureza do patológico não é alterada na sua essência é porque “Os órgãos são os suportes sólidos da doença; jamais constituem suas condições indispensáveis” (FOUCAULT, 2006 p. 10). A relação da doença com o organismo não permite existir um conjunto de pontos que defina a afecção de forma constante e necessária. Para Foucault, não existe espaço comum previamente definido. Assim,

mesmo que haja correspondência, difusão ou transmissão, a redistribuição anatômica da doença não modifica sua estrutura essencial; a simpatia assegura o jogo entre o espaço de localização e o espaço de configuração: define sua liberdade recíproca e os limites desta liberdade (idem, p. 10).

⁶ C.f. *O nascimento da clínica*, p. 4-8, 2001.

Se a espacialização secundária aponta para a comunicação do corpo da doença com o corpo do doente, não é a partir deste que a doença recebe sua definição; seu conteúdo é garantido através de sua localização no quadro nosológico. O próprio tempo da doença desempenha um papel limitado, sua duração,

numericamente fixada, faz parte da estrutura essencial da doença, do mesmo modo que é próprio ao catarro crônico tornar-se, depois de algum tempo, febre tísica. Não há um processo de evolução em que a duração traria, por si própria e apenas por sua insistência, novos acontecimentos; o tempo é integrado como constante nosológica e não como uma variável orgânica. O tempo do corpo não modifica, e muito menos determina, o tempo da doença (FOUCAULT, 2006, p. 12).

O tempo não faz o corpo da doença comunicar-se com o corpo real do doente, pelo contrário, a duração não faz parte da espessura do organismo, dele se retira para integrar no quadro da nosologia. Mas, como então, o corpo essencial da doença comunica-se com o corpo real do doente? Para a medicina classificatória, “O que faz o ‘corpo’ essencial da doença se comunicar com o corpo real do doente não são, portanto, nem os pontos de localização, nem os efeitos da duração; é, antes, a qualidade” (idem, *ibidem*). Quando Meckel nas suas experiências utilizava a balança para medir os cérebros dos tísicos e dos apopléticos, “não era para aceder a um conhecimento de tipo matemático; tratava-se, para ele, de avaliar a intensidade de determinada qualidade patológica em que a doença consistia” (idem, p. 13). A comunicação da doença com o indivíduo doente se processa através do olhar qualitativo do médico. Logo, para que a doença seja percebida é imprescindível o olhar qualitativo, “e o olhar médico, aberto a essas qualidades tênues, torna-se, por necessidade, atento a todas as suas modulações; a decifração da doença em suas características específicas repousa em uma forma matizada de percepção que deve apreciar cada equilíbrio singular” (idem, p. 14). Mas essa singularidade

Não é, de modo algum, a de um organismo em que processo patológico e reações se encadeiam de modo único para formar um ‘caso’. Trata-se, antes, de variedades qualitativas da doença a que vem se acrescentar, para modulá-las em segundo grau, as variedades que os temperamentos podem apresentar. O que a medicina classificatória chama ‘histórias particulares’ são os efeitos de multiplicação provocados pelas variações qualitativas (devidas aos temperamentos) das qualidades essenciais que caracterizam as doenças. O indivíduo doente se encontra no ponto em que aparece o resultado dessa multiplicação (idem, *ibidem*).

Queremos registrar aquilo que parece ser o ponto central da medicina clássica: a idéia paradoxal de que a linguagem médica deve subtrair o indivíduo de carne e osso, com sua história, acidentes, virtudes e vícios, “quem desejar conhecer a doença deve subtrair o indivíduo com suas qualidades singulares” (idem, *ibidem*).

O olhar qualitativo do médico

não se dirige nem as séries nem aos grupos; deve estruturar-se como um olhar através de ‘uma lupa que, aplicada às diversas partes de um objeto, permite ainda anotar outras partes que sem ela não se distinguiria’, e empreender o infinito trabalho do conhecimento dos frágeis singulares. (FOUCAULT, p. 2006, p. 15).

Isso supõe – é invocado aqui o primeiro princípio da espacialização primária da doença – que o médico ao descrever uma doença deve fazer um retrato; tem de ter o cuidado de marcar até os sinais e as menores coisas naturais que se encontram no rosto da personagem que pinta. Em outros termos, “o doente é doença que adquiriu traços singulares; dada com sombra e relevo, modulações, matizes, profundidade; e a tarefa do médico, quando descrever a doença, será restituir esta espessura viva” (idem, *ibidem*). Ou, segundo Zimmermann, “É preciso exprimir as enfermidades do doente, seus sofrimentos, com seus gestos, sua atitude, seus temores e suas queixas” (idem, *ibidem*).

Na configuração primária da doença, a medicina clássica localizava a doença em um espaço de “homologias em que o indivíduo não poderia receber estatuto positivo”, visto que o espaço do corpo da doença não poderia se comunicar com o espaço do corpo do doente. Em contrapartida, no jogo da espacialização secundária, exige-se

uma aguda percepção do singular, liberada das estruturas médicas coletivas, livre de qualquer olhar do grupo e da própria experiência hospitalar. Médico e doente estão implicados em uma proximidade cada vez maior e ligados, o médico por um olhar que espreita, apóia sempre mais e penetra, e o doente pelo conjunto das qualidades insubstituíveis e mudas que nele traem, isto é, mostram e variam, as belas formas ordenadas da doença. Entre as características nosológicas e os traços terminais que se lêem no rosto do doente, as qualidades atravessaram livremente o corpo. Corpo em que o olhar médico não tem razões para se demorar, ao menos em sua espessura e seu funcionamento. (idem, p. 15-16).

Há aí uma comunicação em que o corpo do doente mostra as belas formas ordenadas da doença. Na positividade do indivíduo, as qualidades não se incrustam

na espessura do organismo, antes, atravessam-no livremente, nele não encontra razões para demorar, é um olhar armado e estruturado por uma lupa em que o espelho é mais importante que o funcionamento do corpo do doente⁷.

De modo que no jogo das espacializações, a essência da doença, sua natureza deve ser preservada, deve se ocultar ou tornar-se uma realidade inacessível e desconhecida ao olhar. O que dela se conhece não é sua natureza, mas seu sintoma, figura invariável de sua essência, aquilo que está mais próximo de sua natureza. Mas como conhecer o sintoma? Para medicina das espécies, isso é possibilitado pelo ato descritivo. Mas não se engane, descrever o sintoma não é fazer a correspondência entre a natureza da doença e sua descrição. “Na medicina das espécies, a natureza da doença e sua descrição não podiam corresponder sem um momento intermediário que era, com suas duas dimensões, o quadro” (FOUCAULT, 2006, p. 106). Pelo espaço plano do quadro nosológico, ser visto e ser falado, não se comunicam de imediato na verdade manifesta da doença: o sintoma. Com isso, a medicina das espécies é guiada pelo seguinte imperativo: a ordem da verdade não é a mesma da linguagem. A visibilidade do sintoma subordinava-se à linguagem. Sobre isso Machado é mais esclarecedor

Na medicina classificatória ver estava subordinado ao dizer. O fundamental nesse tipo de conhecimento médico se dava no nível da linguagem, que estabelecia um quadro classificatório ideal das doenças a partir de suas manifestações sintomáticas. Em relação à linguagem, a visão era secundária (MACHADO, 2006, p. 106).

Anteriormente mencionamos – quando tratávamos da loucura – que os conceitos estabelecidos pela medicina classificatória configuravam-se por meio de um discurso que considerava a linguagem como sendo o próprio pensamento, como sendo o que ela diz, em seu funcionamento representativo, por explicar a ligação de um signo ao que ele significa não por meio das coisas, ou por um mundo, de onde extrairia seu sentido, e sim pela representação. Aqui o mesmo ocorre com a doença, a sua verdade tem a ver com uma linguagem em seu funcionamento representativo,

⁷ Durante o período clássico, em nenhum tipo de espacialização, não houve o encontro do corpo da doença com o corpo do doente em sua espessura e funcionamento. Na espacialização terciária ou no momento em que se forma uma consciência política da doença, o olhar médico se totaliza, no entanto, “seu suporte não é a percepção da doença em sua singularidade, é uma consciência coletiva de todas as informações que se cruzam, crescendo em uma ramagem complexa e sempre abundante, ampliada finalmente até as dimensões de uma história, de uma geografia, de um Estado [...] . O que define o ato do conhecimento em sua forma concreta não é, portanto, o encontro do médico com o doente” (FOUCAULT, 2006, p. 31- 32).

a doença é o que é pela forma como é representada, de modo que o não equilíbrio entre o ver e o dizer, secundariza o corpo do doente, isso porque a linguagem não consegue penetrar na espessura de seu organismo, não fala dele, nem de seus males, aquele que é constituído de carne e osso não se encontra na linguagem, a não ser quando é abstraído. Disso resulta a não coincidência entre a linguagem e o corpo do doente, por conseguinte, a doença não possui um espaço concreto, em síntese, o seu espaço é o da representação, ideal, taxonômico, superficial.

Essa síntese sobre a doença pode tornar compreensível a nossa afirmação da inexistência de um *mundo infantil* livre das amarras e da autoridade dos adultos. A analogia entre o mundo próprio da criança e a loucura nos possibilitou entrevê-los como uma ordem indefinida de signos. Afirmemos então: um dos signos engendrados a partir eu *mundo* infantil, a *aprendizagem espontânea*, funciona de maneira aproximada à concepção de doença clássica: a não ser de forma abstrata, o corpo doente, constituído de carne e osso não tinha o seu lugar na linguagem médica; de modo análogo, quando se trata da aprendizagem, a criança de carne e osso não ocupa nenhum espaço na linguagem do saber escolanovista.

Para fazermos a analogia entre a doença e a aprendizagem da criança, é imprescindível que tenhamos em mente a inseparabilidade entre o aprender e o conhecer. Falamos antes que a aprendizagem espontânea pressupõe um conhecimento não coercitivo, que prescindia do seu seio o jogo de interesse, o ódio, a luta, a violência e a relação de poder. Nisso, o saber escolanovista não é arbitrário, neste aspecto, esse saber compromete-se por completo com a lógica formal aristotélica: se a aprendizagem é espontânea, fácil, prazerosa, amorosa, pacífica e sem coerção, logo, o conhecimento deve conter no seu seio todos estes atributos. E aqui, estamos de acordo com o eu escolanovista, a concepção de conhecimento é indissociável de sua aprendizagem. A forma como a criança aprende tem a ver com a natureza do conhecimento.

Mas, qual é a sua natureza? O que é o conhecimento? Sobre estas questões, sem dúvida nenhuma, já se debruçaram e se debruçam pesquisadores experientes das mais variadas áreas, sendo assim, não se tem aqui nenhuma intenção de dar um tratamento aprofundado em tais questões, além disso, não estamos qualificados para nos debruçarmos no projeto de tal envergadura. No entanto, queremos destacar uma preciosíssima leitura que Foucault fez de Nietzsche a respeito dessas questões:

Há dois ou três séculos, a filosofia ocidental postulava, explícita ou implicitamente, o sujeito como fundamento, como núcleo central de todo conhecimento, como aquilo em que e a partir de que a liberdade se revelava e a verdade podia explodir. Ora, parece-me que a psicanálise pôs em questão, de maneira enfática, essa posição do sujeito. Mas se a psicanálise o fez, em compensação, no domínio do que poderíamos chamar teoria do conhecimento, ou no da epistemologia, ou história das ciências ou ainda no da história das idéias, parece-me que a teoria do sujeito permaneceu ainda muito filosófica, muito cartesiana (FOUCAULT, 1999, 10).

Conforme se vê, enquanto a psicanálise pôs em questão, no domínio da epistemologia, a posição do sujeito enquanto fundamento de todo conhecimento, a teoria do sujeito, permaneceu ainda muito cartesiana, atada a um sujeito da representação a partir do qual é possível todo conhecimento, sujeito que é dado definitivamente pela história e que nas suas pesquisas coloca a origem como referência central. Esses tipos de pesquisas procuram sempre recolher

a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que externo, acidental, sucessivo. Procurar tal origem é tentar reencontrar 'o que era imediatamente', o 'aquilo mesmo' de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces, é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 2007, p. 17).

Essa concepção metafísica de que no início de todas as coisas se encontra uma essência, uma identidade primeira

gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra de uma primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-las se canta sempre uma teogonia (idem, p. 18).

A origem seria tida ainda como o lugar da verdade

Ponto totalmente recuado e anterior a todo conhecimento positivo ela torna possível um saber que contudo a recobre e não deixa, na sua tagarelice, de desconhecê-la; ela estaria nesta articulação inevitavelmente perdida onde a verdade das coisas se liga a uma verdade do discurso que logo a obscurece, e a perde.

Desse modo, temos aí o sujeito da representação que na pesquisa da origem procura a essência, a perfeição e a verdade. Numa perspectiva inversa a esse sujeito da representação, Foucault, a partir de Nietzsche opõe à solenidade da

origem um método histórico que situa o conhecimento como invenção, e isso dá em dúplice sentido. No primeiro sentido,

Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana. O conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como um germe do conhecimento. (FOUCAULT, 1999, p. 16).

Nesta perspectiva, o conhecimento é produto do jogo, “do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos” (idem, *ibidem*). É da batalha entre os instintos que se produz o conhecimento, o conhecer “é efeito dos instintos”, tem relação com eles, mas não está presente neles, por isso, “O conhecimento não é instintivo, é contra-instintivo, assim como ele não é natural, é contra-natural” (idem, p. 17).

O segundo sentido do conhecimento como invenção nos revela “que entre conhecimento e mundo a conhecer há tanta diferença quanto entre conhecimento e natureza humana” (idem, p. 18). Nestes termos, entre o conhecimento e aquilo que é conhecido não há nenhuma relação de afinidade ou de semelhança, o conhecimento da natureza é arbitrário, artificial e sem continuísmo.

E assim como entre instinto e conhecimento encontramos não uma continuidade, mas relação de luta, de dominação, de subserviência, de compensação etc., da mesma forma, entre o conhecimento e as coisas que o conhecimento tem a conhecer não pode haver nenhuma relação de continuidade natural. Só pode haver uma relação de violência, de dominação, de poder e de força, de violação. O conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas (idem, *ibidem*)

Esse duplo sentido do conhecimento como invenção assinala para o desaparecimento do sujeito da representação, sujeito uno e soberano que assegurava um continuísmo que ia “do desejo ao conhecer, do instinto ao saber, do corpo à verdade” (FOUCAULT, 1999, p. 19-20). Com o fim desse sujeito, pode-se admitir uma multiplicidade de sujeitos, ou mesmo que até a sua própria existência possa ser colocada em dúvida, será que eu que penso existo? A destruição do sujeito da representação também nos possibilita afirmar “que o conhecimento tem um caráter perspectivo. [...]. Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha”(idem, p. 25). Para Foucault, o caráter perspectivo do conhecimento introduzido por Nietzsche nos

remete à idéia de que o mesmo é produzido por paixões que se afastam dele e até mesmo tentam destruí-lo:

Atrás do conhecimento, na raiz do conhecimento, Nietzsche não coloca uma espécie de afeição, de impulso ou de paixão que nos faria gostar o objeto a conhecer, mas, ao contrário, impulsos que nos colocam em posição de ódio, desprezo, ou temor diante de coisas que são ameaçadoras e presunçosas (idem, p. 21).

As paixões – odiar, rir e deplorar – produzem o conhecimento porque estão sempre em estado de guerra e no momento de estabilização desse estado surge o conhecimento. Desse modo, não há

no conhecimento uma adequação ao objeto, uma relação de assimilação, mas, ao contrário, uma relação de distância e dominação; não há no conhecimento algo como felicidade e amor, mas de ódio e hostilidade; não há unificação, mas sistema precário de poder [...]. Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que é ele, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder (idem, p. 22-21).

Se o eu escolanovista pressupõe um conhecimento espontâneo, não coercitivo, amoroso e feliz, essa pequena análise sobre a natureza do conhecimento ou sobre o que significa conhecer nos revela que o conhecimento contém atributos opostos ao da *escola nova*: luta, força, imposição de poder, ódio, hostilidade, coerção, não-espontaneísmo e dominação. Dizíamos antes da inseparabilidade entre o aprender e o conhecer, se aceitarmos tal postulado, uma pequena análise sobre a natureza da aprendizagem nos revelará que o conhecer e o aprender contêm em seu seio os mesmos atributos. Tentemos então demonstrar isso. Antes queremos fazer a seguinte afirmação: a aprendizagem em relação à criança deve ter como origem o seu corpo constituído de carne e osso, este não pode ser abstraído pelo pensamento, caso contrário, estará falando não de um ser empírico, mas de pura abstração. A origem localizada no corpo parece não desvirtuar da perspectiva foucaultiana:

O corpo – e tudo o diz respeito ao corpo, a alimentação, o clima, o solo – é o lugar da *Herkunft* : sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu inseparável conflito (FOUCAULT, 2007, p. 22).

Portanto, se quisermos realmente falar da aprendizagem da criança devemos localizá-la no seu corpo, lugar em que todos os acontecimentos se inscrevem, lugar em que o eu escolanovista se desvela como uma quimera do eu penso. Tratem-se então do aprendizado humano tendo como ponto de origem o corpo.

Para Savater (2000), o ser humano nasce o já sendo, mas só depois o é totalmente, visto que a humanidade plena não é simplesmente algo biológico, uma determinação geneticamente programada, ela necessita de uma confirmação posterior, e essa confirmação só ocorre em contato com outros seres humanos por meio do processo de neotonia (cultura) que nos dá a plasticidade e disponibilidade para aprender com os outros. Sendo assim, o ser humano quando criança passa por duas gestações: “a primeira no útero materno segundo determinismos biológicos, a segunda na matriz social em que se cria submetida a determinações simbólicas variadíssima” (SAVATER, 2000, 33), sendo a linguagem a principal delas. A segunda gestação que é submetida à neotonia desvela que o aprender com o outro implica uma imitação forçosa baseada na ignorância dos que não sabem e que precisa ser corrigida. “Essa *Imitação forçosa*, à qual os filhotes humanos se vêem socialmente compelidos. Baseia-se em algo decisivo que, ao que parece, só ocorre entre os seres humanos: a constatação da *ignorância*” (idem, p. 35). Se assim o é, ensinar é sempre ensinar algo que o outro não sabe e que precisa saber, e é obrigado a saber por meio da força

Os jovens chimpanzés atentam para o que fazem seus adultos; as crianças são obrigadas pelos adultos a atentarem para o que devem fazer. Os adultos humanos reclamam a atenção de seus filhotes e *encenam* diante deles as maneiras da humanidade, para que as aprendam. De fato, por meio dos estímulos de prazer ou de dor, praticamente tudo na sociedade humana tem uma intenção decididamente *pedagógica* (idem, p. 34).

É indubitável a concepção desse autor sobre a aprendizagem: ela é um processo forçoso, e em relação à criança, a primeira relação de força que ela se submete é a da família. Mas afinal, essa posição não seria uma volta ao autoritarismo pedagógico? E este não seria totalmente incompatível com a liberdade da criança? Eis aí duas objeções que não podem ser negligenciadas quando se trata de discutir problemas relacionados àquele que ensina e ao aprendiz: a questão da autoridade e o problema da liberdade. Esta última objeção está essencialmente vinculada ao sujeito da teoria do conhecimento, sujeito que pensa, conhece e faz escolhas. Se a psicanálise põe em questão a posição desse sujeito; se esse sujeito foi

implodido, podemos dizer que o sujeito é assujeitado, sua posição foi invertida: ele não pensa, é pensado; não conhece, é conhecido; não faz escolhas, é escolhido; por isso, afirmamos novamente, sofre determinações simbólicas variadíssimas e sem dúvida nenhuma, a linguagem é a primeira delas.

A primeira forma de determinação lingüística pela qual passa o indivíduo ocorre no seio da família. É na chamada socialização primária que se dá a primeira manifestação do Grande Outro lacaniano, lugar das primeiras materializações do campo simbólico em que aquele que chega ao mundo, ou antes mesmo disso, recebe um nome e é marcado para sempre, essa marca, paradoxalmente, “é semelhante a uma borracha que o apaga” e antecede quaisquer tipos de inscrições, lança-o incondicionalmente ao mundo da cultura. O Outro, a marca, esse nome é a linguagem. Roure, na seção de notas de um artigo publicado na Revista Educativa de Goiânia, situa-nos acerca desse Outro lacaniano:

O conceito psicanalítico de Outro – assim mesmo, com maiúscula, para se diferenciar do outro, com minúscula, aquele outro qualquer que é nosso semelhante – indica o campo simbólico, que é a própria estrutura da linguagem à qual todos estamos submetidos desde a nossa entrada na cultura. O Outro, lugar da linguagem, tesouros dos significantes, no dizer de Lacan, antecede nossa existência e nos ultrapassa também. Nossa sujeição a ele faz supor, erroneamente, que o Outro detém um saber sobre nós: sobre o nosso desejo, nosso lugar neste mundo e, conseqüentemente, sobre o ser. E, embora o outro seja um conceito do campo simbólico, ele se encarna para nós, ao longo de nossa vida, em várias figuras de autoridade e saber: pai e mãe, por exemplo, ou mais tarde professores, autores e o próprio psicanalista (KEHL apud ROURE, 2003, p. 358-359).

A determinação lingüística pela qual passamos toma corporeidade nos membros da família, nos professores e em todos aqueles que dão dinamicidade ao ambiente escolar e, hoje, de forma mais vigorosa através dos Meios de Comunicação de Massa que cria uma “sociedade do espetáculo” e do consumo. Esta determinação impõe um grau de restrição muito grande ao nosso poder de escolha e decisão, por conseguinte, elimina drasticamente a nossa liberdade. E esta, de acordo com a tradição aristotélica até o existencialismo de Sarte, necessita de algumas condições para que aconteça: o conhecimento das circunstâncias em que se desenrola o drama humano, sua historicidade e o poder de transformação do mesmo (VASQUEZ, 2003). Se isso se passa, a liberdade existe apenas de forma parcial e não de modo absoluto, já que todo ato humano está sujeito a algum condicionamento histórico, sua transformação pressupõe a consciência do mesmo.

Se se adota esse caminho é forçoso afirmar que a criança que chega ao mundo não tem liberdade, eis que ela não tem consciência de seu condicionamento histórico, não tem, portanto, condições de transformá-lo. Por outro lado, o mesmo não ocorre com o adulto, que possui um certo grau de liberdade, pois pode tomar conhecimento de seu condicionamento histórico com vistas à sua transformação. Sendo assim, a sujeição da criança a esse Outro, à linguagem, é um acontecimento indubitável.

Se a criança é assujeitada a esse Outro, a essa determinação lingüística, uma pergunta parece saltar aos nossos olhos, quem deve ser o responsável pela entrada da criança no mundo da linguagem, no mundo do adulto, enfim, no mundo social humano? É evidente que a resposta a essa pergunta nos conduz a um único caminho, o adulto. E, mais especificamente, no âmbito escolar, cabe ao professor fazer a familiarização da criança com o mundo. O educador é o responsável e é também elemento de transição do âmbito familiar da criança para o mundo do discurso escolar, Hannah Arendt nos chama atenção para o fato de a responsabilidade do educador assumir a forma de autoridade:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autonomia se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como ele se fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é nosso mundo (ARENDR, 2000, p. 239).

Como se vê, para a referida autora, a autoridade do educador e as qualificações do professor não são as mesmas coisas. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, isso implica que o professor, por ser adulto, possui certo grau de liberdade, visto que é capaz de conhecer o mundo e suas determinações históricas com o fito de parcialmente superá-las, ele é capaz de instruir os outros acerca de suas determinações históricas e apontar brechas para possíveis transformações das mesmas. No entanto, a qualificação por si só não engendra a autoridade, só a responsabilidade que ele assume por este mundo com base em algum grau de liberdade, torna-o uma autoridade, por isso, o educador utilizando de certa liberdade advinda de sua qualificação, pode-se tornar uma autoridade desde que a utilize para

apontar os detalhes e dizer à criança: isso é o nosso mundo. Logo, o professor autônomo é responsável e é alguém dotado de autoridade.

Mas como se pode sustentar a autoridade hoje, em um mundo onde se encontra em crise? Hannah Arendt reconhece que se no passado e no peso da tradição se arraigava a autoridade do mestre, o retorno a esse mesmo passado e a essa tradição para legitimar a autoridade já não é mais exequível, no entanto, a própria admite “não se poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco pela tradição” (ARENDR, 2000, p. 245-246). Segundo a mesma autora, cumpre aplicar à educação um conceito de autoridade e uma atitude ante ao passado que lhe são adequados, mas não possuem validade geral, isto é, não deve haver uma aplicação generalizada do mesmo no mundo dos adultos. Das várias conseqüências dessa visão de Arendt, duas merecem destaque: a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado e visa introduzir a criança no mundo ou visa educá-la no sentido amplo do termo.

Sendo assim, a educação volta os olhos ao passado para preservar o mundo cultural que construímos. Queremos que a nossa sociedade seja preservada e, só podemos preservá-la com os olhos no futuro, através daqueles que são novos e chegam ao mundo, é para preservar a novidade e ao mesmo tempo os neófitos, é que existe a educação; estes por não serem adultos, não possuem liberdade, paradoxalmente, esta só é adquirida por meio de uma disciplina. Assim, o educador deve assumir como autoridade a responsabilidade de introduzir a criança no mundo e discipliná-la, sem ele, aquele que chega ao mundo não conseguiria sobreviver.

Savater nos situa sobre a relação entre a disciplina e a liberdade ao afirmar que a educação implica certa tirania (autoridade). “Não se pode educar a criança sem a *contrariar*, em maior ou menor medida. Para poder ilustrar seu espírito é preciso antes formar sua vontade, e isso sempre dói bastante” (SAVATER, 2000, p. 114), não se educa para satisfazer os caprichos infantis da criança, educa-se para preservar a humanidade na posteridade e para que a sociedade funcione. Em função disso, as crianças são recrutadas à força, não é de sua natureza a espontaneidade para o conhecimento⁸. Mas, apesar da aparente tirania, um dos

⁸“ O neófito começa a estudar, em certa medida à *força*. Por quê? Porque lhe é pedido um esforço, e as crianças só se esforçam voluntariamente naquilo que as diverte. A recompensa que coroa o aprendizado é demorada e, além do mais, a criança só a conhece de ouvir falar, sem entender muito bem do que se trata. Os estudos são

objetivos do ensino é formar indivíduos que possam exercer a liberdade, eis que só passando pela educação o indivíduo pode se tornar livre. Assim, o aluno começa a estudar a força e não tem consciência de sua ignorância.

Segundo o mesmo autor, a liberdade advém pela coação, mas com um modelo de educação aberto que não se encontra na criança, e sim, no professor. Ele ressalta ainda que a mitologia pedagógica da mutilação da criatividade da criança, não consegue descortinar que as crianças são criativas quanto a suas possibilidades, mas não quanto à capacidade efetiva de realizá-las. A capacidade da criança revela-se, sobretudo na sua capacidade de assimilar a educação. No entanto, é necessária a disciplina, porque não há processo educacional sem disciplina, e a disciplina é imposta pelo poder que interagem com o saber. Desse modo, o poder disciplinar é o responsável pelo processo moderno de educação e os procedimentos psicológicos da pedagogia atual são uma técnica do poder disciplinar.

Na perspectiva de Savater, é fantasioso o lema moderno da educação “aprender brincando”. Vimos a consciência ética afirmar que lugar de criança é na escola, com isso essa consciência entende que a criança não está apta ainda para exercer o trabalho material (produzir sua subsistência material ou extrair da natureza os meios de sua subsistência), assim, ela deve ir para escola exercer outro tipo de trabalho, o intelectual. Entretanto, o trabalho, seja ele qual for, exige esforço, suor, dedicação, disciplina e outros atributos que causam fadiga ao corpo do indivíduo. Desse modo, a escola não é lugar de diversão e de brincadeira, e se às vezes é possível aprender alguma coisa por meio da brincadeira, devemos ter em mente que a maioria das coisas que a escola ensina não se aprende brincando. Além disso, continua Savater, o propósito do ensino escolar é preparar a criança para a vida adulta, para isso as circunstâncias de hoje exigem um empenho trabalhoso e disciplinar por causa da cultura de consumo e, só podemos assumir a cultura com

alguma coisa que interessa os adultos, não a elas [...]. A criança não sabe que ignora, isto é, não sente falta dos conhecimentos que não tem [...], é o educador quem dá importância à ignorância do aluno, porque valoriza os conhecimentos que lhe faltam [...]. Naturalmente, o educador deverá compreender o melhor possível as características e aptidões peculiares do neófito para ensinar-lhe de maneira mais proveitosa, porém isso não implica que aquilo a criança já é deva pautar o que se pretende que ela venha a ser”. C.f. Savater, 2000, p. 113-114.

disciplina, e aquela não deveria ser consumida, porém assumida por meio da disciplina⁹.

Sobre essa matéria o autor sintetiza o seu pensamento, afirmando que os métodos de educação que tratam as crianças como oprimidas não levam em conta a questão da autoridade docente – elemento imprescindível para que haja aprendizagem. Por outro lado, Savater faz saltar à luz que a autoridade do professor deve impedir a arrogância e a brutalidade dos alunos, todavia deve apreciar também a insolência como forma de promover um saber viver em conflito, de maneira civilizada e sem docilidade.

Se essa perspectiva que supõe o Outro como a única possibilidade da criança falar é radical. Por sua vez, a mesma é sensível em reconhecer a autoridade docente com estando em crise, e uma de suas “origens” estaria no falso entendimento que a pedagogia centrada na criança possui sobre o processo ensino/aprendizagem. Essa pedagogia, como demarcou Savater, concebe a complexidade desse processo a partir de uma relação de espontaneidade em que essa relação seria em sua essência natural. Contudo, como foi visto na perspectiva nietzscheana, o conhecimento é algo forçoso, não é algo natural e, pode-se dizer o mesmo da aprendizagem como não sendo algo natural, mas forçosa e artificial.

Se aceitamos essa argumentação da aprendizagem como um processo não espontâneo, não instintivo e contra-natural, poderemos compreender que o conceito *aprendizagem espontânea* engendrado pelo eu escolanovista funciona de forma aproximada da concepção de doença clássica. Tal conceito não encontra um plano de imanência, não se inscreve na espessura corporal da criança. Esta, com sua história, acidentes, virtudes, vícios e qualidades singulares é abstraída. O eu escolanovista utiliza o conceito *aprendizagem espontânea* como se fosse uma lupa em que o espelho é mais importante que o funcionamento do corpo constituído de carne e osso, a linguagem desse eu não se comunica com o corpo empírico.

Assim como a loucura e a doença, o conceito *aprendizagem espontânea* funciona como imagem, como representação das coisas, e isso ocorre em função de um acontecimento fundamental: a criança enquanto ser concreto não é tematizada como objeto do saber pedagógico. O sentido dessa afirmação só poderá ser compreendido quando respondermos um questionamento radical proveniente das

⁹ A cultura de consumo grita bem alto “não empreendam nada por si mesmos, não se esforcem, não se desgastem, não se cansem, não se submetam a uma disciplina que os obrigue”. C.f. Savater, 2000, p. 125.

análises foucaultiana sobre a loucura e a doença: o que levou a loucura e a doença a não se vincularem a um indivíduo de carne e osso na época clássica?

1.3 O HOMEM E A CRIANÇA

Se a loucura e a doença não são vinculadas a um indivíduo de carne e osso, a um sujeito concreto é porque o mesmo não existia enquanto objeto do saber, sua existência, para o saber que imperava na época clássica se dava apenas como imagem, como representação. Pode se dizer que essa é uma das teses fundamentais das pesquisas arqueológicas¹⁰ realizadas por Foucault: durante os séculos XVII e XVIII o homem enquanto ser empírico não era tematizado como objeto do saber, sua existência se dava numa linguagem que o retirava de sua condição de ser empírico, e o situava como pura discursividade. O espaço dele era de uma linguagem estruturada por meio de signos que se separavam das coisas, do mundo e fora institucionalizada como pura representação. Assim, o que se fazia da loucura, da doença e do homem durante a época clássica, não era nada mais nem nada menos do que representar. Mas o que significa representar? O que significa a linguagem funcionar como pura representação? As respostas a essas interrogações poderão abrir atalhos para compreendermos porque o homem – enquanto ser empírico – não era tematizado como objeto do saber durante o período que precedeu a modernidade.

Quando se fala em representação, inúmeros significados associados a diversos autores podem emergir, por isso, a representação deve ser aqui entendida como uma disposição epistemológica, ou mais precisamente, numa configuração epistêmica¹¹ instaurada a partir do século XVII e grande parte do século XVIII, e que está assinalada em as *Palavras e as Coisas* como idade clássica. Época em que o discurso por meio dos signos se separa das coisas e é analisado como pura

¹⁰ São três as pesquisas arqueológicas: arqueologia da percepção, arqueologia do olhar e arqueologia do saber.

¹¹ Configuração epistêmica é utilizada aqui como sinônimo de epistême. “Trata-se de um certo saber que serve de solo sobre (ou no) qual se movem manifestações culturais várias: reforma monetária, usos bancários, práticas comerciais etc. E o mais importante: ‘saber obscuro que não se manifesta por si mesmo no num discurso, mas cujas necessidades são igualmente as mesmas[...]’. Duas coisas: trata-se de uma realidade que é necessidade de..., condições de possibilidades de todos os saberes de uma época. (Ternes, 1998). Para Roberto Machado (2006, p. 133), A *episteme* é a ordem específica do saber; a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época, e que lhe confere uma positividade como saber.

representação, diferentemente do período precedente em que a linguagem existia espalhada pelo mundo e marcava as coisas:

No século XVI, a linguagem real não é um conjunto de signos independentes, uniforme e liso, em que as coisas viriam refletir-se como num espelho, para aí enunciar, uma a uma, sua verdade singular. É antes coisa opaca, misteriosa, cerrada sobre si mesma, massa fragmentada e ponto por ponto enigmática, que se mistura aqui e ali com as figuras do mundo e se imbricam com elas: tanto e tão bem que, todas juntas, elas formam uma rede de marcas, em que cada uma pode desempenhar, e desempenha de fato, em relação a todas outras, o papel de conteúdo ou de signo, de segredo ou de indicação. No seu ser bruto e histórico do século XVI, a linguagem não é um sistema arbitrário; está depositada no mundo e dele faz parte porque, ao mesmo tempo, as próprias coisas escondem e manifestam seu enigma como uma linguagem e porque as palavras se propõem aos homens como coisas a decifrar. (FOUCAULT, 2000, p. 47).

Nesta disposição em que a linguagem é prosa do mundo e fala das coisas, mas também delas faz parte, o sistema de signos é ternário, isto é, a linguagem se organiza em torno do significante, do significado e de um terceiro elemento. Essa mesma organização:

Apela para o domínio formal das marcas, para o conteúdo que se acha por elas assinaladas e para as similitudes que ligam as marcas às coisas designadas; porém, como a semelhança é tanto a forma dos signos quanto o seu conteúdo, os três elementos distintos dessa distribuição se resolvem numa figura única. (idem, p. 58).

Conforme esta citação, a estrutura ternária apesar de se configurar em três elementos distintos, se funde numa única figura e não se separa. É uma disposição em que, fundamentalmente, deve-se procurar nas coisas o suporte da relação entre significante e significado. Tal relação considera indispensável a intermediação¹², por esta as palavras e as coisas não se separam e a linguagem que fala do mundo é imanente a ele. Se no Renascimento existiam três níveis de linguagem que se fundem em um só, no final desse período esse jogo complexo das palavras desaparecerá e uma nova disposição emergirá:

seja porque as figuras que oscilavam indefinidamente entre um e três termos vão ser fixadas numa forma binária em que as tornará estáveis; seja porque a linguagem, em vez de existir como escrita material das coisas, não

¹² O elemento intermediário – a semelhança – até o fim do século XVI, desempenhou um papel construtor no saber da cultura ocidental. Foi ela que, em grande parte, conduziu a exegese e a interpretação dos textos: foi ela que organizou o jogo dos símbolos, permitiu o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis. As principais figuras que prescrevem suas articulações ao saber da semelhança são: conveniência, emulação, analogia e a simpatia. Cf. FOUCAULT, 2000, p. 23-35.

achará mais seu espaço senão no regime geral dos signos representativos (idem, p. 59).

Temos, então, na idade clássica uma nova disposição da linguagem. A estrutura dos signos se torna binária, pois será definida pela ligação de um significante com um significado. Desse modo, em hipótese alguma o regime geral dos signos representativos se configurará no sistema ternário. Não é possível, a partir da *episteme* clássica, um terceiro termo que fizesse a intermediação entre significante e significado¹³, definitivamente, as palavras e as coisas vão se separar, aquelas vão funcionar como pura representatividade. Assim, idade clássica “tem como fundamento a representação. O saber clássico não produz propriamente um conhecimento empírico; é uma ordenação de signos que pretende construir um quadro, uma imagem, uma representação do mundo” (MACHADO, 2005, p. 86). No entanto, para Foucault:

Essa nova disposição implica o aparecimento de um novo problema até então desconhecido: com efeito, perguntava-se como reconhecer que um signo designasse realmente aquilo que ele significava; a partir do século XVII, perguntar-se-á como um signo pode estar ligado àquilo que ele significa. Questão à qual a idade clássica responderá pela análise da representação; e à qual o pensamento moderno responderá pela análise do sentido e da significação (FOUCAULT, 2002, p. 59).

Se no Renascimento, como reconhecer que um signo designasse realmente aquilo que ele significava tinha as similitudes como resposta, na idade clássica e na modernidade a pergunta já não é mais a mesma, pois aparece um novo problema e a pergunta nessas novas disposições é outra: como um signo pode estar ligado àquilo que ele significa? O classicismo responde com a representação, já os modernos respondem com o problema da significação. Para Foucault, o Renascimento desconhecia o problema da análise da representação e da significação, porém o mesmo não se passa com os clássicos e com os modernos “a linguagem não será nada mais que um caso particular da representação (para os clássicos) ou da (significação para nós)” (idem, *ibidem*). Temos, assim, para os clássicos uma linguagem que se ocupa do discurso, todavia ele se apresenta como

¹³ Para José Ternes, seu livro Michel Foucault e a idade do homem, não há possibilidade alguma da existência do sistema ternário na era da representação; há não um elemento intermediário entre significante e significado: o que marca, o que é marcado e o que faz ver que o primeiro é a marca do segundo. Cf. Ternes, 1998, p. 80.

representação, como uma ordenação de signos destituídos de quaisquer elementos empíricos.

Nessa linguagem a semelhança já não desempenha um papel construtor no saber da cultura ocidental, sua positividade foi banida. Se ela tem que provar e Dom Quixote deve fornecer a demonstração e trazer a marca indubitável de que os textos dizem a verdade, de que são realmente a linguagem do mundo; se Dom Quixote não é o homem de extravagância, mas sim o peregrino meticuloso que se detém diante das marcas da similitude; se ele é o herói do Mesmo; se seu caminho todo é uma busca das similitudes em que as analogias são solicitadas como signos adormecidos que cumprisse despertar para que se pusessem de novo a falar. Contudo, o que ele encontra na sua busca é a “Semelhança sempre frustrada, que transforma a prova buscada em irrisão e deixa indefinidamente vazia a palavra dos livros” (FOUCAULT, 2000, p. 65). E mais, nas suas aventuras

Dom Quixote desenha o negativo do mundo do Renascimento; a escrita cessou de ser a prosa do mundo; as semelhanças e os signos romperam sua antiga aliança; as similitudes decepcionam, conduzem à visão e ao delírio; as coisas permanecem obstinadamente na sua identidade irônica: não são mais do que o que são; as palavras erram ao acaso, sem conteúdo, sem semelhança para preenchê-las; não marcam mais as coisas; dormem entre as folhas dos livros, no meio da poeira (idem, ibidem).

Na negatividade de *Dom Quixote*, a escrita e as coisas não se assemelham mais, se há uma verdade nas suas aventuras, ela

não está na relação das palavras com o mundo, mas nessa tênue e constante relação que as marcas verbais tecem de si para si mesmas. A ficção frustrada das epopéias tornou-se no poder representativo da linguagem. As palavras acabam de se fechar na sua natureza de signos (idem, p. 66-67).

Para além de sua negatividade, Dom Quixote funciona como um arauto, ele nos insere no universo da representação, nessa era, definitivamente, as similitudes darão lugar às identidades e diferenças. “*Dom Quixote* é a primeira das obras modernas, pois que aí se vê a razão cruel das identidades e das diferenças desdenhar infinitamente dos signos das similitudes” (FOUCAULT, 2000, p. 67).

Outra crítica vem se juntar à obra de Cervantes e arrancar definitivamente às palavras à prosa do mundo, tornando-as uma ordem indefinida de signos na trama da representação. Trata-se da obra de Descartes, as *Regulae*, com ela a idade do semelhante começa a fechar sobre si mesma. A partir dela é evidenciado a

descontinuidade entre as *epistemes* da renascença e da idade clássica e, ocorre uma nova distribuição do saber em que toda a *episteme* do semelhante da cultura ocidental se acha modificada em suas disposições fundamentais.

Em Bacon, na denúncia das quatro fontes de erros humanos já encontramos uma crítica da semelhança, só que não concerne às relações de ordem e de igualdade entre as coisas, mas aos tipos de espírito e às formas de ilusão às quais elas podem estar sujeitas. “Bacon não dissipa as similitudes por meio da evidência e de suas regras. Mostra que elas cintilam diante dos olhos, desvanecem-se quando nos aproximamos, mas se recompõem imediatamente, um pouco mais longe” (idem, p.71). As similitudes ainda resistem às críticas de Bacon, entretanto com Descartes elas se marginalizam em relação ao saber. Para Foucault, essa crítica se dá em dois momentos fundamentais:

No primeiro,

A similitude não é mais a forma do saber, mas antes a ocasião do erro, o perigo ao qual nos expomos quando não examinamos o lugar mal esclarecido das confusões. ‘É um hábito freqüente’, diz Descartes nas primeiras linhas das *Regulae*, ‘quando se descobrem algumas semelhanças entre duas coisas, atribuir tanto a uma como à outra, mesmo sobre os pontos em que elas são na realidade diferentes, aquilo que se reconheceu verdadeiro para somente uma das duas’ (idem, p. 70).

No segundo,

A crítica cartesiana da semelhança é de outro tipo. Não é mais o pensamento do século XVI inquietando-se diante de si mesmo e começando a se desprender de suas mais familiares figuras; é o pensamento clássico excluindo a semelhança com experiência fundamental e forma primeira do saber, denunciando nela um misto confuso que cumpre analisar em termos de identidades e de diferenças, de medida e de ordem (idem, p. 70).

Eis aí a denúncia cartesiana: o saber do século XVI cheio de lembrança deformada de um conhecimento misturado e sem regra, em que todas as coisas do mundo se podiam aproximar ao acaso das experiências, das tradições ou das credulidades. Opondo-se a isso, Descartes instaura a ordem como momento fundamental do saber, e mais, se ele recusa a semelhança, “não é excluindo do pensamento racional o ato de comparação, nem buscando limitá-lo, mas, ao contrário, universalizando-o e dando-lhe assim sua mais pura forma”(FOUCAULT, 2000, p. 71-72). A pura forma da comparação incide sobre o universo matematizado. Universo da medida e da ordem, o universo em que a comparação assume um outro

significado: “já não se comparam qualidades polimórficas, comparam-se natureza simples” (TERNES, 1998, p. 19).

Existem duas formas de comparação: medida e ordem. Segundo Foucault (2000, p.72-73):

Podem-se medir grandezas ou multiplicidades, isto é, grandezas contínuas ou descontínuas; mas tanto num caso como no outro, a operação de medida supõe que, diferentemente do cálculo que vai dos elementos para a totalidade, consideremos primeiro o todo e que o dividamos em partes. Essa divisão vai dar em unidades, entre as quais uma são de convenção ou de ‘empréstimo’ (para as grandezas contínuas) e outras (para as multiplicidades ou grandezas descontínuas) são unidades da aritmética.

Tanto num caso como no outro, a comparação pela medida recorre a uma unidade exterior, comum às duas unidades medidas. A medida permite estabelecer relações aritméticas de igualdade e de desigualdade, de identidade e de diferença.

Quanto à ordem, é estabelecida sem referência a uma unidade exterior, “e um ato simples que permite passar de um termo a outro, depois a um terceiro etc., por um movimento absolutamente ininterrupto” (idem, p. 73). Na leitura de Ternes:

Esses dois procedimentos de comparação, medida e ordem, não têm, no entanto, o mesmo valor. Descartes observa na Regra XIV que a comparação pela medida pode ser revertida em ordem. Quer dizer, levada à radicalidade, toda comparação termina por ordenação. Não ordenação das coisas, mas das idéias. (TERNES, 1988, p. 19).

Esse é um fenômeno geral na cultura ocidental dos séculos XVII e XVIII: a comparação é reportada a ordem, ela “não tem mais como papel revelar a ordenação do mundo; ela se faz segundo a ordem do pensamento e indo naturalmente do simples ao complexo” (FOUCAULT, 2000, p.74). É nisso que consiste o método e o progresso de Descartes: reduzir toda medida à ordenação de idéias. Para Foucault, o conhecimento em Descartes vai do pensamento às idéias das coisas, ele não recai sobre as coisas, mas sobre as idéias das coisas, é o que deduz Machado:

Assim, Foucault pode afirmar que para Descartes conhecer é basicamente ordenar. E ordenar idéias e não coisas, na medida em que o conhecimento se passa inteiramente no nível da representação. A comparação se faz segundo a ordem do pensamento sem relação com o real. ‘esta ordem ou comparação generalizada só se estabelece segundo o encadeamento no conhecimento; o caráter absoluto que se reconhece ao que é simples diz respeito não ao ser das coisas, mas à maneira como elas podem ser conhecidas. Portanto, conhecer é comparar; comparar é fundamentalmente ordenar; e como a ordenação se faz segundo a ordem do pensamento, conhecer é analisar (MACHADO, 2006, p. 123).

A ordenação das idéias é o fundamento de todo o conhecimento da idade clássica – ele não é expressão de um mecanicismo ou de um cartesianismo entendidos em suas individualidades. A idade clássica é caracterizada como idade da representação, nela, “o texto cessa de fazer parte dos signos e das formas da verdade; a linguagem não é mais uma das figuras do mundo nem assinalação imposta às coisas desde o fundo dos tempos” (FOUCAULT, 2000, p. 77). Definitivamente entramos na era da representação, o signo cessa de fazer parte do mundo e “A verdade vai encontrar “sua manifestação e seu signo na percepção evidente e distinta. Compete às palavras traduzi-la,[...] . A linguagem se retira do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e de neutralidade” (idem, ibidem).

A representação como fenômeno geral dos séculos XVII e XVIII requer a vinculação de todo saber clássico a uma *máthêsis*, entendida como ciência universal e da ordem. E mais,

essa relação com a *máthêsis* como ciência geral da ordem não significa uma absorção do saber nas matemáticas nem que nelas se fundamente todo conhecimento possível; ao contrário, em correlação com a busca de uma *máthêsis*, vê-se aparecer um certo número de domínios empíricos que até então não tinham sido nem formados nem definidos (idem, p. 78-79).

Domínios empíricos isentos dos vestígios de um mecanicismo ou de uma matematização; porém constituídos e tendo por base uma ciência possível da ordem. Se tais domínios “dependiam efetivamente da *Análise* em geral, seu instrumento particular não era o *método algébrico*, mas o *sistema dos signos*” (idem, p.79). Desse modo, se constituíram a Gramática Geral, a História Natural, a Análise das Riquezas, ciências da ordem no domínio das palavras, dos seres e das necessidades; todos esses domínios junto com a ciência universal da ordem desapareceram no fim da *epistême* clássica e início da modernidade. No entanto, isso não aconteceu de forma gratuita, pois, a relação com ordem é tão essencial para a idade clássica quanto foi ao Renascimento, no que diz respeito à interpretação. “E assim como a interpretação do século XVI, superpondo uma semiologia a uma hermenêutica, era essencialmente um conhecimento da similitude” (idem, ibidem), do mesmo modo, a colocação em ordem por meio dos signos constitui todos os saberes empíricos como saberes da identidade e da diferença.

Temos, então, três saberes que fazem parte de uma *máthêsis universalis*, no entanto, esses domínios empíricos não se reduzem ao aspecto quantitativo da *máthêsis*, mas também compõem a sua parte qualitativa. A Gramática Geral, a Análise das Riquezas e a História Natural, com seus respectivos objetos de estudos, o discurso, os seres vivos e os objetos das necessidades se inscrevem na história do não-quantitativo do século XVII e XVIII, o instrumento particular desses domínios não é o matemático, o método algébrico; mas sim, o sistema de signos. Os capítulos IV, V, VI do livro *As Palavras e as Coisas* abordam as seguintes temáticas: falar, classificar e trocar, e que foram analisados por Foucault como formando um quadro geral. Nesse quadro, o homem como sujeito de carne e osso é retirado para ser situado no espaço da representação. Vale um alerta, é impossível aqui acompanhar todo o percurso metodológico de Foucault no trato dessas empiricidades. Vamos apenas assinalar alguns trechos no seu livro que nos possibilita vislumbrar a Gramática Geral, a História Natural e Análise das Riquezas atravessadas pela representação.

No capítulo IV de *as Palavras e as Coisas*, algumas passagens são bem incisivas para demonstrar que a linguagem funciona como pura representação. Vejamos algumas dessas passagens. Na idade clássica Foucault afirma que a linguagem é um tempo soberana e discreta:

Soberana, pois que as palavras receberam a tarefa e o poder de 'representar o pensamento'... . Representar deve-se entender no sentido estrito: a linguagem representa o pensamento como o pensamento representa a si mesmo. [...] Na idade clássica, nada é dado que não seja à representação; mas, por isso mesmo, nenhum signo surge, nenhuma fala se enuncia, nenhuma palavra ou nenhuma proposição jamais visa a algum conteúdo senão pelo jogo da representação que se põe à distância de si, se desdobra e se reflete numa outra representação que lhe é equivalente. As representações não se enraízam no mundo do qual tomariam emprestado seu sentido; abrem-se por si mesmas para um espaço que lhes é próprio e cuja nervura interna dá lugar e sentido (FOUCAULT, 200, p. 107-108).

Ao não se separar do pensamento, ao não ser efeito exterior do pensamento, mas o próprio pensamento, a linguagem não existe, apenas funciona.

Em última análise, poder-se-ia dizer que a linguagem clássica não existe. Mas que funciona: toda a sua existência assume lugar no seu papel representativo, a ele se limita com exatidão e acaba por nele esgotar-se. A linguagem não tem mais outro lugar senão na representação, nem outro valor senão em si mesma, [...] A partir da idade clássica, a linguagem se desenvolve no interior da representação e nesse desdobramento de si mesma que a escava [...]; só permanece a representação, desenrolando-se

nos signos verbais que a manifestam e tornando-se assim *discurso*. (idem, p. 109).

Na linguagem desenvolvendo-se no interior da representação, o indivíduo falante, portador de historicidade não tem lugar, o seu espaço é ocupado pelo discurso e é dele que se ocupa a Gramática Geral:

A Gramática Geral é o estudo da ordem verbal na sua relação com a simultaneidade que ele é encarregada de representar. Por objeto próprio, ela não tem, pois, nem o pensamento nem a língua: mas o *discurso* entendido como seqüência de signos verbais (idem, p. 116-115).

O modo de apresentação da linguagem como seqüência de signos verbais ou como *discurso* adquire valor universal na representação e é inerente ao próprio conhecimento:

na *epistémê* clássica está em que, se o ser da linguagem era inteiramente reduzido ao seu funcionamento na representação, esta, em contrapartida, só tinha relação com o universal por intermédio da linguagem. ... Conhecimento e linguagem estão estreitamente entrecruzados. Têm, na representação, mesma origem e mesmo princípio de funcionamento; apóiam-se um ao outro, complementam-se e se criticam incessantemente (idem, p. 119-120).

Poderíamos encontrar outras passagens que demonstram o funcionamento representativo da linguagem. A intenção aqui esboçada não é aprofundar essa temática, mas somente vislumbrar que durante a idade clássica o ser da linguagem se dá na representação, e o seu estudo por meio da Gramática Geral pode se dividir em duas partes: teoria do verbo; teoria do nome – que compreende a articulação, a designação e a derivação. Esses são os temas privilegiados da Gramática Geral, que formam o quadrilátero da linguagem. Como dissemos, não se trata de estudar esses conteúdos, a intencionalidade aqui é demonstrar que durante a época clássica a linguagem não se enraíza no mundo: ela deixa de falar das coisas para funcionar como *discurso* universal que engloba o pensamento e o próprio conhecimento. Sua função fundamental é nomear as coisas, e

É por isso que, no meio do quadrilátero da linguagem, o nome aparece a um tempo como o ponto para o qual convergem todas as estruturas da língua (é sua figura mais íntima, a mais bem protegida, o puro resultado interior de todas as suas convenções, de todas as suas regras, de toda a sua história) e como ponto a partir do qual toda a linguagem pode entrar numa relação com a verdade pela qual será julgada (FOUCAULT, 2000,p. 165)

Numa próxima página,

Pode-se dizer que é o Nome que organiza todo o discurso clássico; falar ou escrever não é dizer as coisas ou se exprimir, não é jogar com a linguagem, é encaminhar-se em direção ao ato soberano de nomeação, é ir, através da linguagem, até o lugar onde as coisas e as palavras se ligam em sua essência comum, e que permite dar-lhes um nome (idem, p. 166)

Em meio a essas passagens podemos inferir aquilo que constitui objetivo principal do nosso estudo: a linguagem com poder de representar o pensamento assume o seu lugar no papel apenas de representar, torna-se discurso; por isso mesmo, elide a fala, e ao mesmo tempo em que universaliza a representação, entrecruza-se com o conhecimento e o torna indissociável dela. Sua função fundamental é nomear, não as coisas, mas o seu próprio ser. Para a nossa análise a principal consequência de tudo isso é que o homem falante, concreto, de carne e osso não existe perante a linguagem clássica, ela é uma língua bem-feita em que o indivíduo concreto não ocupa nenhum espaço. O finalzinho do capítulo IV de *As Palavras e as Coisas*, talvez venha lançar uma luz sobre isso:

A tarefa fundamental do 'discurso' clássico consiste em *atribuir um nome às coisas e com esse nome nomear o seu ser*. Durante dois séculos, o discurso ocidental foi o lugar da ontologia. Quando ele nomeava o ser de toda a representação geral era filosofia: teoria do conhecimento e análise das idéias. Quando atribuía a cada coisa representada o nome que convinha e, sobre todo o campo da representação, dispunha a rede de uma língua bem-feita, era ciência – nomenclatura e taxinomia (FOUCAULT, 2000, p. 169).

Para José Ternes (1998, p.53), “É neste âmbito das línguas bem-feitas que se inscrevem os outros dois campos de empiricidades: a História Natural e Análise das Riquezas”.

O quinto capítulo das *Palavras e as Coisas* tematiza a História Natural. Vimos nas páginas anteriores deste texto, quando tratávamos da doença em *O Nascimento da Clínica*, que esse tema já havia sido estudado por Foucault, porém, em *As Palavras e as Coisas* ele é aprofundado. No entanto, sua análise não se limita ao estudo da doença, mas ao estudo dos seres vivos, não os seres enquanto dotados de vida – essa não existia na idade clássica – mas aos seres vivos apenas como possibilidade de ser nomeados.

Para a Gramática Geral, a linguagem existe como representação separada daquele que fala; é também dessa mesma forma que a História Natural estuda os seres vivos.

A história natural encontra seu lugar nessa distância agora aberta entre as coisas e as palavras – distância silenciosa, isenta de toda sedimentação

verbal e, contudo, articulada segundo os elementos da representação..., é o espaço aberto na representação por uma análise que se antecipa à possibilidade de nomear; é a possibilidade de *ver* o que se poderá *dizer*, mas que não se poderia dizer depois, nem ver, a distância, se as coisas e as palavras, distintas uma das outras, não se comunicassem, desde o início, numa representação (FOUCAULT, 200, p. 178).

Nessa História, a realidade, desde o início, é recortada pelo nome:

Os documentos dessa história nova não são outras palavras, textos ou arquivos, mas espaços claros onde as coisas se justapõem: herbários, coleções, jardins; o lugar dessa história é um retângulo intemporal, onde, despojados de todo comentário, de toda linguagem circundante, os seres se apresentam uns ao lado dos outros, com suas superfícies visíveis, aproximados segundo seus traços comuns e, com isso, já virtualmente analisados e portadores apenas de nome. (idem, p. 179).

Para que os seres com suas superfícies visíveis possam ser já virtualmente analisados e nomeados, deverá existir o pertencer comum das coisas e da linguagem à representação.

Assim disposta e entendida, a história natural tem por condição de possibilidade o pertencer comum das coisas e da linguagem à representação; mas só existe como tarefa, na medida em que as coisas e a linguagem se acham separadas. Deverá, pois, reduzir essa distância, para conduzir a linguagem o mais próximo possível do olhar e, as coisas olhadas, o mais próximo possível das palavras. A história natural não é nada mais que a nomeação do visível (idem, p. 181).

Observe que a condição de possibilidade da própria História Natural não é só o pertencer comum das coisas e da linguagem à representação, mas o próprio olhar que se dirige às coisas e a ela se sujeita, pois o olhar é guiado por uma linguagem dada na representação. Por isso, é que, apesar da História natural se configurar pela observação, não é isso fundamentalmente que a tornou possível; por isso, para Roberto Machado, algo a mais vem se juntar a ela:

para haver história natural não basta observar; é preciso descrever. E a descrição tem por objetivo justamente traduzir em palavras aquilo que é visto. Se a época clássica isola o mundo das coisas do mundo das palavras, estabelece, por outro lado, uma correlação entre aquilo que é visto e o que é dito. As palavras representam as coisas, a linguagem deve formar um quadro do mundo, e a história natural, como 'língua bem-feita', deve denominar o visível através de um sistema de signos. Se observar se reduz basicamente a ver, descrever é transcrever em palavras, transportar para o nível das representações e dos signos, o objeto da visão (MACHADO, 2006, p.113-114).

No entanto, o que deve ser descrito é a extensão, ou seja, as linhas, superfícies e volumes. O visível essencial de uma planta ou de um animal é a sua

extensão, é sua estrutura, é por essa que o visível pode ser limitado, filtrado e transcrito na linguagem. Ainda conforme Roberto Machado (2006, p. 114-115):

Para determinar a estrutura deve-se considerar a planta ou o animal como um conjunto de partes ou elementos. A história natural é uma descrição analítica: decompõe o todo, detalha seus elementos constitutivos. E essas partes – a raiz, o caule, a folha, a flor, o fruto – são elas mesmas analisadas segundo quatro variáveis de descrição: a figura ou a forma, o número ou a quantidade, a proporção ou a grandeza relativa e a situação ou distribuição no espaço. A estrutura é a aplicação dessas quatro variáveis às partes que podem ser isoladas em um ser vivo. 'Cada parte, visivelmente distinta, de uma planta ou de um animal é, portanto, descritível na medida em que pode tomar quatro séries de valores. Esses quatro valores que afetam um órgão ou qualquer elemento e o determinam é o que os botânicos chamam sua *estrutura*'. É o conhecimento da estrutura que permite à história natural realizar um de seus objetivos fundamentais: a nomeação do visível. Pela estrutura, o visto torna-se dito.

A descrição da estrutura é um dos aspectos da análise, já que, ela ainda compara, ordena e classifica, enfim, ela deve comparar as identidades e diferenças dos seres. A comparação se fará a partir de dois modos diferentes, mas correlatos: o sistema e o método. Apesar de serem procedimentos diferentes, o sistema e o método devem comparar a estrutura. “A distinção entre as técnicas do método e do sistema é que, enquanto para o segundo o caráter produz as diferenças, para o primeiro são as diferenças que produzem o caráter” (idem, p.115).

Pela estrutura e pelo caráter podemos ratificar que a História natural se inscreve no âmbito de uma língua bem-feita e tem por suporte o quadrilátero da linguagem. Essas duas passagens nas *Palavras e as Coisas* nos induzem a isso.

No que diz respeito a estrutura

A história natural é uma ciência, isto é, uma língua, mas fundada e bem-feita: seu desdobramento proposicional é, de pleno direito, uma articulação; a colocação em série linear dos elementos recortam a representação segundo um modo que é evidente e universal. Enquanto uma mesma representação pode dar lugar a um número considerável de proposições, pois os nomes que a preenchem a articulam segundo modos diferentes, um único e mesmo animal, uma única e mesma planta serão descritos da mesma forma, na medida em que da representação à linguagem reina a estrutura. A teoria de *estrutura*, que percorre, em toda a sua extensão, a história natural na idade clássica, superpõe, numa única e mesma função, os papéis que, na linguagem, desempenham a *proposição* e *articulação* (FOUCAULT, 2000, p. 187).

E com relação ao caráter

A história natural deve assegurar, num só movimento, uma *designação* certa e uma *derivação* controlada. E, como a teoria da estrutura superpunha uma à outra a articulação e a proposição, do mesmo modo a teoria do

caráter deve identificar os valores designativos e o espaço onde ocorre a sua derivação (idem 190-191).

Posto nestes termos, a História Natural é Gramática Geral em todas as suas dimensões; trata-se de uma língua bem-feita; é uma rede discursiva que repele o indivíduo concreto; nela o homem de carne e osso não ocupa nenhum espaço, a sua vida concreta não é levada em consideração. Quando o homem é visto e descrito, a disposição do enunciável não permite passar pela espessura do corpo, não se trata de um *a priori* histórico¹⁴ que estuda os seres dotados de vida. “Mas sim de uma disposição fundamental do saber que ordena o conhecimento dos seres segundo a possibilidade de representá-los num sistema de signos” (FOUCAULT, 2000, p. 218).

O terceiro campo de empiricidade.

Tratam-se antes de um domínio geral: de uma camada bastante coerente e muito bem estratificada, que compreende e aloja, como tantos objetos parciais, as noções de valor, de preço, de comércio, de circulação, de renda de interesse (idem, p. 227).

Apesar de haver diferença, a Análise das Riquezas é o terceiro campo de empiricidade alojado no campo da representação. “Sem dúvida, a análise das riquezas não se constituiu segundo os mesmos meandros nem ao mesmo ritmo que a gramática geral ou que a história natural” (idem, p. 230). É que esse terceiro campo de empiricidade está ligado a uma prática e a instituições. Estamos, antes de tudo, diante de uma práxis, mesmo assim ele não foge da representação, pois, “Numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma *epistémê*, que define as condições de possibilidade de todo saber” (idem, ibidem). O nome dado a essa práxis foi o de mercantilismo; sob esse nome, emergiram-se os debates sobre a questão moeda/riqueza entre os fisiocratas e utilitaristas.

Para além desses debates, “É preciso ver nessa relação moeda/riqueza a mesma que se verifica em toda a trama da representação” (TERNES, 1998, p. 64). A respeito disso, o próprio Foucault diz

Toda riqueza é monetizável; e é assim que ela entra em *circulação*. Da mesma forma, todo ser natural era *caracterizável* e podia entrar numa *taxinomia*; todo indivíduo era *nomeável* e podia entrar numa linguagem *articulada*; toda representação era *significável* e podia entrar, para ser *conhecida*, num *sistema de identidades e de diferenças* (FOUCAULT, 2000, p. 240).

¹⁴ Para Roberto Machado (2006, p. 135), o que Foucault pretende assinalar com o termo *a priori* é o elemento a partir do qual a *episteme* é a condição de possibilidade dos saberes de determinada época ou em que sentido a análise arqueológica se realiza no nível da profundidade.

E ainda para José Ternes:

Há, no entanto, uma diferença entre a representação na Gramática Geral, na História Natural e na Análise das Riquezas. Na Gramática Geral, o fundo que autoriza a representação é o verbo. Na História Natural, é a visibilidade dos seres. Já na Análise das Riquezas, são os objetos de necessidade. Não é, pois, qualquer coisa do universo que pode ser erigida em riqueza. Mas 'todas as que, além de representáveis, são também objetos de desejo'. Termos como necessidade, utilidade, prazer, raridade, são traduções dessa disposição mais fundamental denominada desejo. É por sua força que a moeda assume a função de signo (idem, ibidem).

Pelo desejo as riquezas são alojadas no campo da representação. Não é o esforço, o tempo, a jornada de trabalho que, ao mesmo tempo talha e gasta a vida de um homem, que produzem as riquezas. Estas, não são produzidas pelo trabalho e suor do homem; a Análise das Riquezas não inclui em suas reflexões e práticas o homem empírico. O homem de carne e osso não ocupa nenhum espaço nesse terceiro campo de empiricidade. Como nas outras duas empiricidades, ele é situado como pura discursividade, o seu espaço é o de uma ordem indefinida de signos separadas das coisas.

É por esse mesmo motivo, que a loucura e a doença também não se inscrevem na espessura do organismo do homem, este, na idade clássica não existe, a não ser na condição binária do signo: relação do significante com significado sem que haja um terceiro elemento, o ser concreto.

Toda esta configuração descrita por Foucault em relação ao homem é imprescindível para compreensão da afirmação: a criança enquanto ser concreto não é tematizada como objeto do saber pedagógico. E vale dizer que essa afirmação merece ser mais bem precisada: as pedagogias escolanovista e progressista quando discursam sobre a questão da aprendizagem da criança, não a tomam como objeto de estudo. Em relação à primeira corrente pedagógica, todos os nossos esforços nas páginas anteriores se dirigiram a demonstrar que a mesma se configura numa seqüência de signos verbais que excluem a criança enquanto ser empírico – *mundo infantil, aprendizagem espontânea, liberdade* da criança e outros correlatos. Agora, vamos tentar fazer o mesmo em relação à concepção progressista da educação. Esta pedagogia se manifestou em três tendências: a libertadora, a libertária e a terceira tendência conhecida como crítico-social dos conteúdos na denominação de Libâneo, ou pedagogia histórico-crítica na concepção de Saviani. Conforme Libâneo (1990, p. 32):

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembléias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular 'não-formal'.

Na nossa análise sobre a pedagogia progressista, não versará sobre as tendências libertadora e libertária, pois entendemos que as mesmas não se dirigem à aprendizagem das crianças. Não é preciso muito esforço para o leitor admitir que os signos assembléias, votações, povo, educação popular e não-formal se reportam aos adultos, e não ao contexto sala de aula, lugar por excelência da docência e a aprendizagem; lugar em que o conhecimento produzido socialmente é transmitido pelo professor é apropriado ou assimilado pela criança. Por conseguinte, nenhum sentido faz perdermos tempo com as versões libertadora e libertária, já que estamos tentando compreender a posição da criança em relação à aprendizagem. Atenhamos então à pedagogia crítico-social dos conteúdos. Essa pedagogia

Propõe uma síntese superadora das pedagogia tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (LIBÂNEO, 1990, P. 32).

Seguindo a mesma orientação quanto à transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos, a pedagogia histórico-crítica

Se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2005, p. 98).

Transmissão do saber sistematizado e a valorização da escola para transmissão do mesmo, eis o ponto central que define a especificidade da educação na perspectiva desses dois autores. No entanto, eles concebem a educação como atividade mediadora entre a escola e a sociedade. Essa postura implica em desfazer todos os equívocos contidos na pedagogia liberal – pedagogia tradicional e renovada. Um desses equívocos é a separação que essas pedagogias fazem entre

escola e sociedade, como se aquela não sofresse determinações desta. Os mesmos autores também criticam a teoria crítico-reprodutivista. Segundo esta interpretação, a educação é parte integrante da sociedade e a reproduz. Diversa da pedagogia liberal, a teoria crítico-reprodutivista aborda a “educação como uma instância *dentro* da sociedade e exclusivamente ao seu serviço. Não a *redime* de suas mazelas, mas a *reproduz* no seu modelo vigente, perpetuando-a, se for possível” (LUCKESI, 1990, p. 41).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítico posicionam-se pela compreensão da escola como lugar em que se reproduzem as contradições da sociedade, de luta hegemônica de classes, de resistências, de conquista do saber sistematizado como instrumento de luta contra as desigualdades econômicas e sociais imposta pela organização capitalista mundial. Seguindo essa orientação, o papel da escola, na sua essência, é servir como instrumento de luta de transformação da realidade e da emancipação humana; instrumento de luta, principalmente, contra a idéia dominante do discurso liberal ou neoliberal: falsa crença de igualdade de oportunidades regida pelas leis do mercado.

A pedagogia crítica concentra todos os esforços para desmascarar o falso princípio democrático do discurso (neo) liberal, sua principal denúncia consiste em afirmar que a igualdade de oportunidades é dada aos que por um processo histórico nasceram em famílias abastadas, podendo assim, estudar nas melhores instituições educacionais e, conseqüentemente, ocupar os melhores cargos, reconhecidos tanto social quanto economicamente. Portanto, um professor crítico deve lutar a favor de uma escola que seja democrática, uma escola em que os educadores estejam profundamente interessados na educação dos seus alunos, para que os mesmos possam adquirir os legados culturais elaborados pela humanidade, cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos da classe dominada por meio da prática social, instrumentalizando-os para que realmente possam ter igualdade de oportunidades, condição historicamente sempre oferecida à classe dominante.

Já é possível inferir que os caracteres classe social, dominantes e dominados, transformação da realidade, emancipação humana, prática social e transformação da sociedade nos dão indícios da base teórica de sustentação da pedagogia progressista: o marxismo. É essa vertente acadêmica, não sustada ainda do seio do saber pedagógico, que impossibilita tematizar a criança como objeto do saber, pois cria e utiliza alguns conceitos que assumem o poder de representar as três coisas

mais essenciais em relação à criança, sua vida, sua fala e seu trabalho. Estas três coisas mais importantes na vida da criança tornam-se discurso e existem como representação separada daquele que vive, fala e trabalha. Desse modo, a criança enquanto ser empírico existe apenas como possibilidade de ser nomeada, ela é lançada em uma rede discursiva que a repele como indivíduo concreto, rede discursiva cujos enunciados não permitem passar pela espessura do corpo da criança; o seu corpo de carne e osso é ordenado por um conhecimento que funciona segundo a possibilidade de representá-la numa ordem indefinida de signos.

Dentre essa ordem indefinida de signos que transforma a vida, a fala e o trabalho da criança como pura discursividade, podemos tomar como referência os três seguintes itens: luta de classes, operário e produção. Estes três conceitos que atravessam de ponta a ponta o discurso pedagógico marxista nos induzem a ver a escola como uma fábrica. Neste sentido, as crianças são tidas como operários, como trabalhadores ou filhos de trabalhadores explorados pelo sistema capitalista.

A atitude de tomar a escola como se fosse uma fábrica cria no discurso pedagógico marxista inúmeros conceitos, cujo centro é sempre a idéia de luta de classes, a idéia de operário e a idéia de produção. Para demonstrar que essa afirmação não é gratuita, peguemos uma idéia que de uma forma ou de outra se encontra no discurso dos pedagogos: o aluno como produtor de conhecimento. Esta idéia que às vezes é escamoteada em outros conceitos, o aluno como construtor de seu próprio conhecimento ou como aquele que reelabora o seu próprio conhecimento não possui fundamento empírico algum; essa idéia tem sempre como referência os três conceitos anteriormente mencionados; é uma idéia que funciona numa estrutura binária, significante e significado, sem recorrer a um terceiro elemento, a empiricidade, no nosso caso, a experiência que acontece dentro de sala de aula. Para deixar isso mais claro, vamos aos textos pedagógicos de orientação marxista com a finalidade de demonstrar duas questões: primeira, a idéia do aluno como produtor do conhecimento; segunda, que essa idéia é pura representação, pura discursividade.

Para Jamil Cury as relações entre educação e reprodução, não diz respeito somente a educação como reprodução dos meios de produção, mas, essencialmente, com a reprodução das relações de produção.

A educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos os lugares sociais ocupados pelas classes sociais. Ao mesmo tempo, possibilita uma certa confirmação dos antagonismos nascidos da relação básica, pelo momento consensual (CURY, 1992, 59).

Essa reprodução é, na verdade, aquilo que impede o princípio democrático na educação de distribuição do saber sistematizado a todos, o que implica a manutenção e o desenvolvimento da economia mundializada e de suas contradições. Entre os mecanismos postos “a serviço dessa reprodução está a forma como ele trabalha a função técnica e a função política da educação, em suas diferentes versões” (idem, *ibidem*). As funções técnica e políticas da educação objetivam manter uma estruturação econômico-social em que o saber sistematizado fomenta a divisão hierárquica do trabalho. Podemos associar o pensamento de Aranha ao de Cury:

Ora, se em última análise o objetivo da educação é o desenvolvimento do ser humano total, integral, bem como sua emancipação, a realidade efetiva é bem outra. A apropriação do saber tem sido negada às camadas pobres, o que se verifica pelos altos índices de exclusão, evasão, repetência e, ainda, pelo dualismo escolar, em que aos ricos é oferecida a formação intelectual, com abertura para formação superior, aos pobres a escola profissionalizante, sem a teoria que possibilite a compreensão da prática (ARANHA, 1996, p. 212).

Na citação supra, a função técnica do saber é a formação de dois tipos de sujeitos distintos, o intelectual e aquele cuja função é estritamente vinculada à produção. Neste último caso,

A função técnica aí implicada diz respeito ao desempenho específico da educação na sua necessidade próprias da produção. Seu papel é marcadamente instrumental, expressando-se imediatamente nas qualificações necessárias para uma eficiência na produção [...]. A escola quer formar, quanto à classe subalterna, o cidadão dócil e o operário competente (Cury, 1992, p. 61-62).

Na análise de Cury, a função técnica da educação liga-se indissociavelmente à função política do poder dominante, cujo controle é exercido pelo Estado.

A prática sócio-política recobre e significa a função técnica e de modo duplo: mantendo a situação de exploração, de dominação, e representando tal situação concreta de exploração e de dominação sob forma simuladora [...]. A função política dominante é controlada pelo poder de Estado. Este, ao nível da sociedade política, formula e chama a si as definições referentes à educação. Essas definições, absorvidas e materializadas junto à sociedade civil, tentam desarticular a concepção de mundo da classe subalterna, sujeitando-a sua própria, pelos mecanismos de dissimulação e ocultação (idem, *ibidem*).

Um desses mecanismos de dissimulação e ocultação da realidade é a idéia de igualdade dos cidadãos. O próprio Cury é mais esclarecedor a esse respeito:

Na verdade, a sociedade capitalista, no conjunto de suas relações de classe, expressa-se ideologicamente com a concepção de mundo liberal. Nessa concepção, há que destacar o seu momento mais radical de expressão, que é a idéia de igualdade dos cidadãos (idem, p. 80).

Desse modo, toda situação de exploração, de dominação, de injustiça social, de fome e de miséria é dissimulada e justificada pelo princípio democrático de igualdade de oportunidades¹⁵. Este princípio ideológico da classe dominante é absorvido pela classe dominada e se torna parte do senso dela, e com isso, falsa completamente a realidade.

Em que pese sua tentativa de falseamento do real, a ideologia burguesa converteu-se na história do cotidiano. Tornou-se parte do *senso comum*. Essa ideologia tornou-se uma pedagogia atuante na vida de todo dia, no contexto da satisfação das exigências de hegemonia de uma classe sobre outra (idem, p. 82).

Para Cury, um dos defensores da pedagogia progressista, além de sua função redentora e reprodutora, a educação pode ser tomada também como mediação de um projeto social, pode servir como instrumento de transformação desta realidade acima descrita e desmascarar o falso princípio democrático liberal. No entanto, isso só é possível a partir de uma crítica ao senso comum, crítica ao conhecimento cotidiano que é vivenciado de forma fatalista e, isso “supõe um ponto de partida em que os problemas sejam enfrentados nos quadro vividos e sentidos pelas classes subalternas” (idem, *ibidem*).

O senso comum ou os problemas vividos e sentidos pelas classes subalternas devem servir como um ponto de partida para um pensamento político coerente e homogêneo, no entanto, é imprescindível uma dimensão pedagógica que elabore e difunda a concepção de mundo dessa classe subalterna. A concepção da classe oprimida supõe uma dialética ação-reflexão, pela mediação de um pensamento político em sua totalidade, explícito e que proponha finalidades realmente globais (CURY, 1992). Por conseguinte, a concepção de classe

¹⁵ A filtragem que a educação faz das versões do liberalismo através das idéias não é senão um meio de adaptar todos os *homens* a esse novo tipo de *conformismo*, no respeito à sua individualidade, perante uma igualdade e liberdade formais [...]. Se para os padrões axiológicos do liberalismo o indivíduo tem todas as possibilidades de competir igualmente, *livremente*, no mercado, tal não pode ser o ponto de chegada para uma perspectiva revolucionária. C.f. *Educação e contradição*, 1992, 93-94.

subalterna supõe a apropriação do saber sistematizado em sua totalidade, supõe a apropriação da cultura erudita monopolizado pela burguesia, tendo em vista que o saber do senso comum ou da classe dominada é parcial, fragmentado, não-crítico e, além disso, ele é uma parcela do saber doado para que o trabalhador possa produzir ao mesmo tempo em que contribui para manutenção da classe dominante no poder:

A classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (SAVIANI, 2005, p. 76).

Em oposição a esse saber do senso comum, é importante erigir o saber sistematizado em sua totalidade, que numa terminologia progressista seria o saber crítico, expressão jamais ausente do discurso pedagógico, cujo conteúdo é bastante difícil de ser compreendido e definido pelos que passaram pelos cursos de licenciaturas. Para Libâneo (1998, p. 82) um saber crítico

Compreende, assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico social. Quando falamos em *configuração* da existência humana, queremos dizer que a educação visa o desenvolvimento e à formação dos indivíduos em suas relações mútuas, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os orienta na sua atividade prática nas várias instâncias da vida social. *Em suas relações mútuas*, quer dizer que o processo educativo ocorre em meio a relações sociais reais, o que é a mesma coisa que dizer que objetivos e conteúdos da educação são permeados pelas relações de poder existentes numa determinada sociedade. Sendo assim, a educação é uma atividade intencionalmente impulsionada, conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesses e práticas das classes sociais. Estas considerações identificam o caráter crítico-social da educação.

Numa coisa é preciso concordar, esta conceituação do caráter crítico-social da educação é realmente difícil de ser compreendida e definida por aqueles que passaram pelos cursos de licenciatura¹⁶, como também o é a expressão “a educação é uma atividade intencionalmente impulsionada, conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesses e práticas das classes sociais”. A dificuldade de compreensão não diz respeito do caráter intencional da educação, pois para o autor implica uma educação mediadora inserida em uma consciência

¹⁶ Parece que o caráter crítico-social da educação tem sempre em última instância o despertar para a consciência de classes. “O conteúdo da ação pedagógica não é um simples fazer, mas um **fazer crítico**, isto é, um permanente questionamento da direção tomada pela crítica docente no rumo de uma concepção de educação voltada aos interesses das classes subalternas da sociedade”. Democratização da escola pública. 1990, p. 47.

política global que inclua a educação formal e não-formal¹⁷, sendo assim, pode-se dizer que essa perspectiva vem de encontro com a concepção de educação de Cury descrita anteriormente – a educação mediada por um pensamento político explícito com finalidades globais. A dificuldade de compreensão, ou melhor, o que não ficou bem definido foi a expressão “conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesses e práticas das classes sociais”; não ficou claro a finalidade da educação e que tipo de classes o autor se refere. Talvez esta expressão em outro texto venha aclarar “a educação a serviço da transformação das relações de produção” (LIBÂNEO, 1990, p. 42). Conforme esta outra expressão, os fins estabelecidos da educação seriam as transformações das relações de produção, se é essa a finalidade da educação para Libâneo, voltamos à mesma concepção de educação defendida por Cury: a educação reproduz os lugares sociais ocupados pelas classes sociais; na sua função técnica, procura formar o intelectual e o operário ou a classe subalterna; na sua função política, procura camuflar a situação de opressão e dominação da classe operária. Se quisermos transformar tal situação, o profissional de ensino progressista terá que ter consciência de sua condição classista da sociedade capitalista, eis que vivemos numa sociedade que existem exploradores e explorados, dominante e dominados, burguês e proletário, etc...

Como mudar essa terrível situação? Segundo Gadotti (2000, p. 142), a saída

É criar no futuro profissional do ensino a **consciência de classe**, de fazê-lo passar, ele também, da consciência comum das coisas, para uma consciência crítica. É a única maneira de possibilitar-lhe os meios de solidarizar-se com as camadas populares

Por isso, urge a apropriação do saber sistematizado em sua totalidade pelas camadas dominadas. Para tanto é necessário apossa-se da cultura erudita monopolizada pela burguesia e organizar a sociedade para resistir. Justamente porque a cultura erudita “é complemento necessário da tarefa política de criar uma **contra-ideologia**. A Ideologia, que em outras palavras não é mais do que a chamada **conscientização**” (idem, p. 143), Desse modo, é uma tarefa essencial de uma educação progressista o compromisso político decididamente a favor dos trabalhadores, é um dever ético transmitir a eles o saber socialmente produzido pela

¹⁷ C.f. Pedagogia e pedagogos para que?, 1998, p.86-95

humanidade. O ponto de partida para essa transmissão é o senso comum da classe dominada, que é vivenciado espontaneamente e sem questionamento. Sendo assim, o conhecimento deve partir do senso comum, mas no sentido de ultrapassá-lo, ele é o ponto de partida e não o ponto de chegada para criação de uma nova cultura proletária¹⁸, por isso mesmo, deve ser reelaborado, reconstruído e até mesmo produzido. Aí está o ponto nevrálgico a que os educadores progressistas se apegam: o conhecimento deve partir do senso comum para que seja reelaborado ou reconstruído.

Antes de seguirmos com a nossa linha de raciocínio, queremos chamar atenção para o fato de não termos progredido muito na nossa discussão. Desde que começamos a discorrer sobre a educação progressista, ficamos num ciclo vicioso entre educação e reprodução das relações de produção, luta de classe, dominados dominantes, saber crítico, consciência de classe, proletariado e burguesia, sistema capitalista e transformação da realidade. Não obstante, todos estes conceitos parecem dizer as mesmas coisas. Se isso é notório, há uma explicação plausível, o fato é que se tais signos encontram-se no ciclo vicioso e parecem dizer as mesmas coisas, é porque os mesmos giram em torno ou têm como referência sempre os três conceitos: luta de classes, operário e produção. Qualquer estudante mediano de pedagogia que esteja bem informado há de concordar que o discurso marxista sobre a educação centraliza-se em torno desses três conceitos, como também concordará que as expressões reconstrução do conhecimento, reelaboração do conhecimento e até mesmo produção do conhecimento povoam os textos dos educadores progressistas.

Assim, a escola que reproduz a ideologia dominante também avança e civiliza, possibilitando a assunção de elementos que possam ser, de um outro ponto de vista, **reelaborados** (todos os grifos são meus). **Essa reelaboração** exige [...]. Quando a negação irrompe na forma de expressões culturais, ela permite a detecção de interesses diferentes de divergentes, bem como a possibilidade de uma **reelaboração** mais crítica da situação. Essa situação, por ser antagônica às classes detentoras dos meios de produção, gera mecanismos de resistência às tentativas de padronização ideológica. [...]. Esse elemento da resistência e de **reelaboração espontânea** não pode, porém, ser exagerado. A experiência

¹⁸ “A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses”. C.f. Pedagogia Histórico-Crítica, 2005, p. 80.

de vida, a espontaneidade, tanto pode atingir níveis políticos como podem ser imediatamente esmagados, já que o vivido é falto de uma sistematização mais coerente mais organizada (CURY, 1992, p. 91-96).

Observe que a reelaboração não diz respeito conhecimento, mas à condição de dominação vivenciada pela classe subalterna. A reelaboração também não se refere à criança, pelo contrário, refere-se a um sujeito abstrato representado pelo trabalhador ou proletário. Essa observação é importante porque permite desvelar um acontecimento fundamental que passa despercebido aos olhos daqueles menos atentos, os defensores da pedagogia progressistas ao analisar a educação à luz dos conceitos marxistas substituem o termo operário pelos termos ser humano, homem, aluno e criança, e às vezes nem se preocupam em fazer essa substituição, e mantêm a mesma estrutura conceitual que Marx criou para explicar a produção fabril.

Não são suficientes o amor, a aceitação, para que os **filhos dos trabalhadores** (todos os grifos são meus) adquiram o desejo de estudar mais, de progredir; é necessária a intervenção do professor [...]. Representam as relações não –diretivas as reais condições do mundo social do adulto? Seriam capazes de promover a efetiva libertação do **homem** da sua condição de dominado? [...] Articular a cultura social acumulada com as condições socioculturais dos **alunos e da classe social** a que pertencem, permitindo sua **reelaboração** crítica..., [...] A pedagogia crítico-social dos conteúdos [...]. Concebe, assim, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e aluno como ser ativo, produto e **produtor** do seu próprio meio social, integrando os momentos da transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos. [...]. O desafio ao educador está em criar formas de trabalho pedagógico, isto é, ações concretas através das quais se efetue a mediação entre o saber escolar e as condições de vida e de **trabalho dos alunos**. [...]. A ação pedagógica, porque lida com o **ser humano** educável, refere-se a um objeto aberto à expansão, portanto modificável, pois seu efeito está precisamente em tornar **o aluno sujeito de seu próprio conhecimento**. ato pedagógico contém em si não só a dimensão do que é (o transmitido, o reproduzido), como também a dimensão do que pode ser(a inovação, a **reelaboração**). [...], a transmissão do saber escolar enquanto meio de elevação cultural supõe, simultaneamente, sua **reelaboração** crítica por parte do aluno.[...]. A pedagogia progressista [...], pretende o confronto dos conteúdos representativos da cultura com a experiência concreta dos alunos do que resulta um conhecimento **reelaborado**. [...]. Portanto, visa modificar no **ser humano** aquilo que é suscetível de educação, levando em conta a atividade humana transformadora, a partir de relações econômicas e históricas; ou seja, concebe o **aluno** como ser educável, **sujeito do seu próprio conhecimento** (LIBÂNEO, 1990, p. 42-128).

Essas considerações do autor retiradas do livro *Democratização da Escola Pública* são corroboradas em um outro livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* No

entanto, cumpre assinalar que o autor tem clara consciência a respeito do papel da escola enquanto instância formal de transmissão da saber sistematizado.

Alguns intelectuais da educação rejeitam a expressão 'transmissão de saberes', como se fez com outros termos do campo conceitual da área como instrução, técnica, treinamento etc. Não vejo razão sólida para essa rejeição. [...]. Não há, pois auto-educação sem o provimento de qualidades humanas, sem a transmissão de saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 1998, p. 52).

Apesar dessa consciência clara a respeito do papel da escola, o autor fica impossibilitado de firmá-la, e isso, é devido à orientação teórica a que se filia: o marxismo. Para Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Atuando, assim, sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX apud LIBÂNEO, 1998, p. 140).

A possibilidade para se compreender o fenômeno educativo na perspectiva progressista pode-se encontrar nessa citação. A partir dela a criança é tomada como um indivíduo que atua sobre a natureza, modificando-a ao mesmo tempo em que modifica a sua própria natureza, a criança é tomada como sujeito ativo que constrói a sua própria existência. É evidente que os educadores progressistas não utilizam o termo criança, pois soaria muito estranho uma criança capaz de tamanha façanha. Assim, os termos utilizados são ser humano, indivíduo, homem, agentes, sujeitos, educando.

Um caminho bastante estimulante para a compreensão do fenômeno educativo é tomá-lo como ingrediente dos processos práticos – práxis – de relação ativa dos **indivíduos** (todos os grifos são meus) com o meio natural e social, entendido esse meio 'culturalmente organizado'. Essa interação **homem-meio** está mediatizada pela atividade (trabalho), e essa atividade implica assimilação (aprendizagem) da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada. Ou seja, a relação ativa dos **indivíduos** com o meio natural, [...]. A primeira referência, pois, para compreender o desenvolvimento pela educação é idéia de que o **homem** entra cena na história como um ser ativo, isto é, portador de uma atividade consciente e objetiva sobre o meio, transformando natureza e o meio social e, com isso, transformando-se a si próprio. (idem, p. 139-140).

Diante de tal concepção de mundo fica difícil afirmar que o papel da escola é a transmissão do conhecimento sistematizado que deve ser apropriado pela criança. É por isso que Libâneo afirma: “não há, pois auto-educação sem o provimento de

qualidades humanas, sem a transmissão de saberes e modos de ação”. Posteriormente, no mesmo parágrafo Libâneo reafirma a idéia de que as crianças constroem seu próprio conhecimento.

Não há, pois auto-educação sem o provimento de qualidades humanas, sem a transmissão de saberes e modos de ação (goste ou não os educadores do termo *transmissão*), porque a natureza humana não é dada aos homens, ela é constituída socialmente no processo da atividade sócio-histórica. Isso não desfaz o entendimento de que os **indivíduos são agentes ativos e socioconstrutores dos seus conhecimentos** (grifo meu). (idem, p. 52).

A expressão a criança como construtora do seu conhecimento fez fortuna, veja como Luckesi se apropriou dela:

Uma terceira forma do senso comum pedagógico é de considerar que o educando é um *ser incapaz de criar* (grifo do autor). Ele tem que reter e repetir os conhecimentos não de **inventá-los** (grifo meu). [...] A partir do que se observa numa sala de aula, como definir o que é o conhecimento? [...]. o conhecimento parece ser o conjunto de informações que são apresentadas ou lidas no livro-texto e o processo parece ter sido o de reter essas informações, na memória, para depois repeti-las. Será que, de fato, isso é conhecimento e este é o seu processo de **apropriação e construção** (grifos meus) (LUCKESI, 1990, p. 99-102).

Se Luckesi postula o educando como inventor do conhecimento, Celso Antunes prefere ser mais comedido e mantém a idéia do aluno como construtor do conhecimento.

Acreditamos que a aprendizagem humana somente se processa na medida em que o educando é capaz de construir significados e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem; aceitamos, dessa maneira, que todo aluno é sempre o agente central na forma como **constrói conhecimentos** (grifo meu) (ANTUNES, 2003, p.15).

Aranha comentando Snyders parece ter a mesma postura que Antunes:

O papel do mestre está em introduzir discussões, confrontações, diálogos a partir de conteúdos que serão **reelaborados** (grifo meu) pelos alunos, ‘um vaivém entre o vivido e o conhecimento proposto, ente a atitude espontânea e a atitude encarnada pelo mestre (ARANHA, 1996, p. 215).

Como se vê, é muito comum encontrar as expressões grifadas nos textos dos educadores progressistas, tais expressões na sua essência se referem não ao corpo empírico de uma criança, sua referência é o proletário, o trabalhador ou os filhos destes que se tornam representantes da criança. E o que proporciona a pedagogia histórico-crítica representar a criança é sua base de sustentação teórica que se

Empenha em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2005, p. 88).

Essa visão educacional acima, quando tenta tematizar a criança enquanto objeto do saber a transforma em filhos de trabalhadores (proletários). Para um melhor entendimento sobre essa questão, é imprescindível uma leitura atenta deste extenso trecho:

Acho que uma das limitações da contribuição da psicologia à educação está no fato de que a psicologia tem tratado principalmente do indivíduo empírico, não do indivíduo concreto. Ora, o professor na sala de aula não se defronta com o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto, ele é uma síntese de inúmeras relações sociais. Ele não se enquadra no modelo descrito pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte; o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem de agir. Daí a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não o indivíduo empírico. Uma questão fundamental na pedagogia, e que o movimento Escola Nova expôs com veemência, é a questão dos interesses do aluno. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. Neste sentido, **tenho mencionado que os pais das camadas trabalhadoras** costumam dizer o seguinte: 'Eu botei o meu filho na escola para aprender mas ele não está aprendendo; o professor está lá para ensinar mas não está ensinando, o que será que está acontecendo?' (idem, p. 81-82).

Em parte é preciso concordar com o autor, a psicologia não tematiza o indivíduo concreto, pelo contrário, faz uma abstração dele, e esta é a razão pela qual afirmamos que os conceitos *mundo infantil* e *aprendizagem espontânea* não se referem ao um indivíduo concreto, um indivíduo composto de carne e osso. Essa nossa afirmação só se sustenta porque o movimento da Escola Nova tem a psicologia como fundamento teórico para compreensão da aprendizagem, daí ser impossível falar de um indivíduo concreto. Denominamos a junção entre a psicologia

e o movimento da Escola Nova de *eu escolanovista*¹⁹. Se por um lado concordamos que a psicologia é abstração do indivíduo concreto, por outro, não achamos que seja possível o desenvolvimento de uma psicologia que leve em conta esse mesmo indivíduo. As condições que possibilitaram o surgimento da psicologia impedem que ela possa vir discursar sobre o indivíduo concreto, suas condições de possibilidade a localiza como representação da realidade, portanto, jamais poderá ter objeto de estudo o indivíduo concreto.

Na mesma situação que a psicologia se encontra, o saber sociológico também, e ele jamais poderá discursar sobre o indivíduo composto de carne e osso. É este acontecimento que impede à educação progressista de orientação sociológica marxista de tematizar a criança como objeto de estudo. Quando isso ocorre, no caso, especificamente em análise, a criança se transforma em filhos de proletários de trabalhadores, a expressão em destaque “**tenho mencionado que os pais das camadas trabalhadoras**” é uma prova evidente disso. Nela está o sentido exato do aluno da escola progressista.

A questão da psicologia e da sociologia como saberes situado na representação fará parte das questões abordadas no próximo assunto. Por enquanto, esqueçamos esta complicadíssima questão para nos determos ainda mais na idéia de aluno que reelabora, reconstrói e até mesmo produz seu próprio conhecimento. Queremos desfazer uma grande confusão entre ensino e pesquisa. Um dos argumentos centrais do livro de Tardif *Saberes Docentes e Formação Profissional* pode ajudar-nos a evitar essa confusão e esclarecer que a produção do saber ocorre fora da escola, o docente não o produz, ele apenas o transmite, a relação que ele mantém é com o ensino e não com a pesquisa.

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em ao saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (TARDIF, 2004, p. 40).

Para o autor, os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares que os professores detêm e transmitem, não são os saberes

¹⁹ “É esse, substancialmente, o modelo do professor ideal proposto pela Escola Nova: o professor ideal fundamenta sua ação nas ciências da educação, principalmente na psicologia”. C.f. *Saberes docentes e formação profissional*, 2002, p. 163.

dos professores e nem o saber docente. Os saberes situam-se numa relação de exterioridade em relação ao que acontece dentro do espaço da sala de aula, são produzidos pelas universidades e pelos formadores universitários que assumem a tarefa de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, “ao passo que aos professores competem apropriar desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado.” (idem, p. 41).

Não vamos nos alongar muito nesta questão, fizemos essa pequena menção aos saberes dos professores somente para destacar a relação que os mesmos mantêm com tais saberes: Os professores são transmissores dos saberes socialmente produzidos, não existem ainda escolas em que os docentes reelaboram, reconstróem e até mesmo produzem seu próprio conhecimento. Se é realmente isso que se passa, podemos agora entender o motivo da vertente acadêmica de orientação marxista não conseguir tematizar a criança quanto a questão da aprendizagem. Os conceitos centrais utilizados por essa vertente, a luta de classes, operário e produção não falam da vida, da fala e do trabalho da criança. A vida de uma criança não pode ser confundida com a vida de um operário, sua fala não é propriamente sua fala, é o discurso do Outro. Este discurso ela só consegue trabalhando, todavia, seu trabalho não é produzir sua própria subsistência, são os adultos que devem produzir para sua própria subsistência e para das crianças; e é em virtude disso que a consciência ética generalizada na sociedade grita: lugar de criança é na escola para apropriar-se do discurso transmitido por esse grande Outro (escola).

Não faz sentido, então, a idéia da criança reelaborar, reconstruir e produzir seu próprio conhecimento, isso só é possível quando a vida, a fala e o trabalho da criança tornam-se discurso ou representação separada daquele que vive, fala e trabalha. A representação é condição de possibilidade tanto do discurso progressista como do discurso escolanovista. Ambos, fundamentalmente, foram erigidos por meio da representação, pois os saberes em que se apóiam, são saberes que têm como objeto de estudo a representação. Estes saberes estão essencialmente vinculados com a loucura, a doença e o homem situados fora do espaço da representação e com a constituição de novas empiricidades que tratam da vida, da linguagem e do trabalho.

CAPÍTULO 2

A LOUCURA, A DOENÇA E O HOMEM SITUADOS FORA DO ESPAÇO DA REPRESENTAÇÃO

2.1 O CONCEITO DE LOUCURA COMO DOENÇA MENTAL

Na modernidade, diferentemente da idade clássica, os caracteres que versam sobre a loucura não se apresentam tendo como referência a representação, antes, situam-se fora do seu espaço. Os conceitos como a paralisia geral, insanidade moral e a monomania não se desdobram em outros signos sem nenhuma concretude; como por exemplo, o caractere loucura patética, que como vimos na idade clássica, se multiplicava numa diversidade de signos sem referência alguma ao homem real. A monomania, por exemplo, encontra seu espaço nos indivíduos concretos enquanto portadores de doença mental. É conceito psiquiátrico do século XIX e pretende dar conta da nova realidade da loucura como alienação.

No entanto, a patologização da loucura definida como doença mental e objeto de uma medicina especial, com conceitos e técnicas próprias, não ocorreu de forma simples, nem a teoria é o elemento mais importante deste acontecimento. A psiquiatria é o resultado de um processo da transformação da realidade e do conceito de loucura “que lhe dará autonomia e individualidade com relação à desrazão, ao mesmo tempo em que situará os fundamentos a partir dos quais poderá emergir a categoria de doença mental” (MACHADO, 2006, p. 64-65). A autonomia e individualidade do conceito de loucura ante ao desatino, inicia-se na segunda metade do século XVIII e se dá tanto no nível da produção teórica quanto no da prática do enclausuramento.

No nível da produção teórica surge uma consciência histórica e social da loucura e o seu ponto fundamental gira em torno da relação entre a loucura, o mundo e a natureza. Do mundo como macrocosmo, tido “como lugar das cumplicidades de todos os mecanismos e conceitos geral de suas leis, isola-se aquilo que se poderia chamar, numa antecipação ao vocabulário do século XIX, um meio” (FOUCAULT, 2005, p. 362). Em relação a essa noção Foucault adverte

Sem dúvida, deve-se deixar nessa noção, que ainda não encontrou nem seu equilíbrio nem sua denominação final, aquilo que ela pode ter de inconcluso. Façamos antes, com Buffon, de 'forças penetrantes', que não apenas permitem a formação do indivíduo como também o aparecimento das variedades da espécie humana: influência do clima, diferença da alimentação e da maneira de viver. Noção negativa, noção 'diferencial' que aparece no século XVIII a fim de explicar as variações e as doenças mais do que as adaptações e as convergências. Como se essas 'forças penetrantes' formassem o outro lado, o negativo, daquilo que se tornará, a seguir, noção positiva de meio (idem, *ibidem*).

São três as forças penetrantes responsáveis pelo aparecimento da loucura: a sociedade, a religião e a civilização. A consideração da sociedade como causa da loucura tem a ver com a questão da liberdade. Liberdade mercantil que afasta o homem de sua essência, da natureza e o aproxima cada vez mais da paixão e do desejo e, que por isso, se constitui como elemento determinante da loucura. Quanto à religião, não é toda religião que causa a loucura, mas somente as crenças religiosas que "preparam uma espécie de paisagem imaginária, um meio ilusório favorável a todas as alucinações e a todos os delírios" (idem, p. 365). E por último, a civilização engendra loucura por meio da demasiada leitura dos textos científicos, ou por uma sensibilidade originada da vida social, devido ao ar impuro, às fantasias do teatro e dos romances. Enfim, entre outros aspectos da civilização, o artificialismo da vida.

A partir dessa consciência histórica, a loucura se desvanecerá de uma origem obscuramente moral; ela não será mais reconhecida naquilo que aproxima o homem de uma decadência imemorial ou de uma animalidade presente. A reflexão sobre o mundo, tendo presente a noção de forças penetrantes permite desvincular a loucura do desatino. O homem se torna louco quando é afastado da natureza. O mundo é o meio social que, afastando o homem da natureza, torna possível a loucura. Esta deixa de ser ausência de razão, torna-se perda da natureza e da natureza própria do homem, alterando a sensibilidade, a imaginação, os desejos. Assim é que deixando de ser desrazão, a loucura relaciona-se como o meio, este é que possibilita "um conceito muito rudimentar de alienação, que permite definir o meio humano como a negatividade do homem e reconhecer nele o *a priori* concreto de toda loucura possível" (FOUCAULT, 2005, 373). Desse modo, a loucura fará parte de uma nova ordem, isola-se do desatino, não é mais fundamentalmente erro e perda da verdade como na época clássica. Neste período, o homem relacionava-se com a loucura por meio da falta, a experiência da verdade determinava a consciência da loucura. A

loucura era erro e perda da verdade. “Ao final do século XVIII, esboçam-se as linhas gerais de uma nova experiência na qual o homem, na loucura, não perde a verdade, mas *sua* verdade; não são mais as leis do mundo que lhe escapam” (idem, p. 376). É o próprio homem que foge às leis de sua própria essência, conseqüentemente, a loucura se passa no interior do indivíduo. Tem a ver com a verdade do homem: a loucura no interior do homem aliena-se, antropologiza-se.

Sem dúvida, é fundamental, na segunda metade do século XVIII esse nível de produção teórica que individualiza a loucura como alienação; porém, muito mais importante que isso é o seu deslocamento institucional, ou seja, a criação nessa época de instituições destinadas exclusivamente ao louco. O essencial nesse movimento não é a reorganização das instituições ou sua renovação espiritual, porém a mudança natural que define e separa asilos com a finalidade exclusiva de enclausurar os loucos. Nesse movimento de deslocamento institucional, a loucura ainda é refém do internamento, mas se desloca e começa ter o seu próprio rosto. Para ser mais fiel:

Dir-se-ia uma nova exclusão no interior da antiga, como se tivesse sido necessário esse novo exílio para que a loucura enfim encontrasse sua morada e pudesse ficar em pé sozinha. A loucura encontrou uma pátria que lhe é própria: deslocação pouco perceptível, tanto o novo internamento permanece fiel ao estilo do antigo, mas o que indica que alguma coisa de essencial está acontecendo, algo que isola a loucura e começa a torná-la autônoma em relação ao desatino com o qual ela estava confusamente misturada (idem, p. 384).

Contrariamente ao que se pensa, o isolamento para o qual é encaminhada agora a loucura, o seu novo espaço de reclusão, não se deve propriamente à medicina, mas a “uma região bem obscura onde a loucura é primitivamente sentida – reconhecida antes de ser conhecida – e onde se trama aquilo que pode haver de histórico em sua verdade” (idem, p. 385). E aquilo que tem a ver de histórico em sua verdade diz respeito à crítica engendrada dos fatores políticos, econômicos e sociais.

A crítica política do internamento originou-se a partir de uma crise nascida dentro do seu próprio seio, crítica interna que acrescida aos fatores econômicos e sociais vão delinear a nova realidade institucional da loucura no XVIII. A presença do louco no interior do internamento representa aí o papel de injustiça, contudo, injustiça para com os outros. Significa injustiça não de ver os loucos envolvidos a uma

multidão que se começa a sentir não mais como homogênea, mas de ver presos embaralhados e convivendo com loucos.

Com os próprios internados protestando contra essa assimilação, a crítica política ao despotismo denuncia o arbitrário que significa outros estarem com os loucos, sem de modo algum questionar a relação entre loucura e internamento, lugar que naturalmente lhe parece destinado (MACHADO, 2006, p. 66).

Concomitante a essa crítica política, o internamento é atravessado por outra crítica, ainda mais profunda, uma vez que não põe em questão apenas seu papel de repressão, como também sua própria existência é questionada. Uma crítica que não provém do seu interior e não se vincula a protestos políticos, mas de todo o horizonte econômico e social. Em termos econômicos, percebe-se que o enclausuramento não é o melhor meio para resolver a questão da falta de emprego, nem a melhor forma de manter os preços equilibrados. O resultado dessa constatação é a limitação das instituições de reclusão. A razão dessa transformação

é a importância que a população adquire para o capitalismo e o pensamento econômico. Na economia mercantilista, a população pobre – ociosa, vagabunda, desempregada –, não sendo produtora ou consumidora, devia ser internada nas instituições para ela destinadas como meio de excluí-la do circuito econômico. Com o capitalismo nascente, que tem necessidade de operários e para quem o homem aparece como criador de valor, não se pode mais confundir a pobreza – rarefação de gêneros alimentícios e de dinheiro – com a população, que é força produtora das riquezas e, por isso, ela mesma riqueza (idem, p. 67).

Excluir a população pobre do circuito econômico, trata-se de erro grosseiro e econômico do internamento, acha-se que pode por fim à pobreza, colocando para fora do circuito e mantendo, “pela caridade, uma *população pobre*. Na verdade, mascara-se artificialmente a *pobreza*, e na verdade se suprime uma parte da *população*, riqueza sempre dada” (FOUCAULT, 2005, p. 407). Ao desprezar essa prática de internamento, o capitalismo objetiva tornar a população força de trabalho produtiva.

Desse modo, é preciso que a assistência aos pobres assuma um novo sentido e é preciso que ela seja transformada.

Na medida em que o internamento cria ou mantém a pobreza, não se deve, em princípio, internar, mas assistir aos pobres em liberdade. A política assistencial, porém, não é homogênea. Quase todos os projetos da segunda metade do século XVIII baseiam-se na distinção de duas categorias de pobres: os ‘pobres válidos’ e os ‘pobres doentes’. Válido é o elemento considerado positivo para a sociedade. É alguém que pode trabalhar e, por isso, deve-se fazer trabalhar e não excluir da vida social. O

doente, ao contrário, é um peso morto, um elemento negativo, sem utilidade econômica; no entanto, sua assistência é um dever social para o pensamento filantrópico. A questão é como deve ser organizada essa assistência: se deve ser estatal, e organizada em grandes instituições, ou privada, tendo por base a família, o que é a idéia da maioria, por apresentar vantagens sentimentais, econômicas e médicas (MACHADO, 2006, p. 67).

Como fica a loucura no âmbito de todas essas transformações? Para Foucault é possível resumir a crítica interna e externa ao internamento como dois movimentos que são estranhos um ao outro. A crítica interna originou e se desenvolveu dentro do espaço determinado pelo internamento, pois foi através dele que a loucura tornou-se independente e singular no mundo confuso que a encerrava; ela vai se distanciar do desatino, não vai mais ser identificada como ele. E enquanto todos os outros desatinados fogem ao internamento, a loucura, “só ela ali permanece, última ruína, último testemunho dessa prática que foi essencial para o mundo clássico mas cujo sentido nos parece agora bem enigmático” (FOUCAULT, 2005, p. 414). Por outro lado, a crítica externa nasceu fora do internamento. “Reflexão econômica e social sobre a pobreza, a doença e a assistência. Pela primeira vez, no mundo cristão, a doença se encontra isolada da pobreza e de todas as figuras da miséria” (idem, p. 415).

E Foucault arremata

Em suma, tudo que outrora envolvia a loucura se fragmenta: o círculo da miséria e o do desatino se desfazem. A miséria é retomada nos problemas imanentes à economia, o desatino mergulha nas figuras profundas da imaginação. Seus destinos não se cruzam mais. E o que reaparece, nesse final do século XVIII, é a própria loucura, ainda condenada na véspera à terra da exclusão, como o crime, mas confrontada também com todos os novos problemas que a assistência dos doentes coloca (idem, *ibidem*).

Assim, a crítica proveniente dos fatores políticos, econômicos e sociais proporcionou independência e singularidade à loucura, isolou-a de outras figuras confusas com as quais se misturava. Criou um novo tipo de confinamento que foi fundamental para definir o lugar que ainda hoje se destina aos loucos, pois desse novo tipo de lugar “que vai atingir e dominar o louco resulta um novo estatuto da loucura que antecede e prepara a ‘revolução psiquiátrica’ do século XIX e permite estabelecer suas verdadeiras dimensões” (MACHADO, 2006, p. 68).

Foucault, para compreender essa nova situação do internamento, privilegia não o aspecto do conhecimento da loucura, mas novamente a instituição e a vida social, como o louco foi ligado, nesse momento, com a sua nova experiência de reclusão, “com seus guardiões, e com a questão do crime no tribunal; três

‘estruturas’, ‘três figuras’ que vão constituir, pela primeira vez na história e antes mesmo da psiquiatria, a loucura como interioridade psicológica” (idem, *ibidem*). Para Foucault (2005, p. 423), “não se pode descrever essas figuras em termos de conhecimento. Elas se situam aquém dele, lá onde o saber está próximo de seus gestos, de suas familiaridades, de suas primeiras palavras”. Figuras decisivas que provocaram a psiquiatria e delas surgiram o conhecimento, enfim, objetivo e médico da loucura.

Na primeira figura confundiu-se o antigo espaço do enclausuramento, agora “reduzido e limitado, e um espaço médico que se havia formado alhures e que não pode ajustar-se a ele a não ser através de modificações e depurações sucessivas” (idem, *ibidem*). Nesse encontro entre o pensamento médico e a prática do internamento que durante muito tempo havia permanecido estranhos um ao outro, ocorre a medicalização da loucura, todavia, isso não significa, no espaço do internamento,

introdução progressiva da medicina – espécie de invasão proveniente do exterior – mas através de uma reestruturação interna desse espaço ao qual a era clássica não havia dado outras funções além das de exclusão e correção (idem, p. 433).

Não foi derrubando os portões das casas de internação que a medicina se apropriou do asilo e exigiu para si tudo aquilo que dizia respeito à loucura. Este, paulatinamente “assumiu um valor terapêutico, e isso através do reajustamento de todos os gestos sociais ou políticos, de todos os ritos, imaginários ou morais, que desde mais de um século haviam conjurado a loucura e o desatino” (idem, p. 434).

Conforme Foucault, autores como Doublet e Colombier dão o primeiro passo para efetivação desse processo: propõem que organize para o louco um enclausuramento como uma síntese entre o procedimento de segregação e o tratamento médico habitual. Mas é Tenon que formula a idéia: o poder coercitivo exercido pelo internamento possibilita o aparecimento da loucura em sua verdade. Desse modo, o louco deve ser confinado em um espaço de liberdade vigiada, é esse tipo de reclusão que dá a si próprio uma virtude terapêutica: é preciso que o louco tenha um certo grau de liberdade, esta, no entanto, deve ser vigiada e isolada para que venha a cura.

Na segunda figura “estabelece entre a loucura e quem a reconhece, vigia e julga, um novo relacionamento, neutralizado aparentemente purificado de toda

cumplicidade, e que pertence à esfera do olhar objetivo” (FOUCAULT, 2005, p. 423). No funcionamento do novo espaço de reclusão a loucura é objetivada ao mesmo tempo em que se torna objeto; o guarda através de um diário de asilo se torna sujeito cognoscente. A loucura passa a ser “forma olhada, coisa investida pela linguagem, realidade que se conhece; torna-se objeto” (idem, p. 439). Apesar do novo espaço do internamento aproximar e reunir numa mesma morada mista, a loucura e o sujeito cognoscente (razão), entre ambos agora reina um abismo bem mais profundo e que jamais poderá ser contornado; por mais liberdade que tenha, por mais próxima que esteja de sua essência, a loucura jamais deixará de ser para o homem razoável um mero objeto.

Não mais o outro lado sempre iminente de sua existência, mas um evento possível no encadeamento das coisas. Esta queda na objetividade é que domina a loucura, de um modo mais profundo e melhor do que sua antiga sujeição às formas do desatino (idem, ibidem).

O internamento em sua nova configuração vai oferecer à loucura o privilégio de uma liberdade; só que agora esta é escrava e está destituída de seus antigos poderes. E se fosse necessário resumir toda essa evolução, poderia se dizer, provavelmente, que é peculiar “da experiência do desatino é o fato de nele a loucura ser sujeito de si mesma, mas que na experiência que se forma, nesse fim de século XVIII, a loucura é alienada de si mesma no estatuto de objeto que ela recebe” (idem, p. 440).

Na terceira figura, o louco se depara com o criminoso, contudo, não há aí nem confusão, nem algum tipo de irresponsabilidade. Na verdade, trata-se de uma “estrutura que vai permitir à loucura habitar o crime reduzi-lo e que ao mesmo tempo autorizará o homem razoável a julgar e dividir as loucuras segundo as novas formas da moral” (FOUCAULT, 2005, p. 423). As transformações da justiça penal na época da Revolução Francesa concedem aos cidadãos poderes para julgar, além de outras questões, a loucura por meio de tribunais de família. Ocorrem modificações na natureza da pena, e o escândalo passa a ser considerado como “castigo ideal sempre proporcional à falta, livre de todo estigma físico e imediatamente adequado às exigências da consciência moral” (idem, p. 443), atinge o homem em seu íntimo,

dando-lhe vergonha. Tudo isso faz da consciência pública instância de julgamento e inaugura uma dimensão psicológica do crime²⁰.

Institucionalmente, o júri popular é a instância que expressa essa consciência pública e, na medida em que essa se universaliza, o crime se interioriza, psicologizando-se. A psicologia aqui é conhecimento do segredo do indivíduo, seu passado, motivações, comportamento, consciência e passa a inquirir não o ato daquele que praticou o crime, mas o que o levou a praticá-lo.

Os primeiros processos de crimes movidos pelas paixões realizados perante um júri indicam que um comportamento humano que irrealiza o crime tem na sua essência a loucura.

Um discurso de defesa como o do advogado Bellart, em 1792, postula claramente que no fundo do crime existe o mundo humano da inocência e da irresponsabilidade, o mundo da loucura – não mais como desrazão, mas como alienação –, que passa ser uma das verdades mais profundas do homem. Introduzida no sujeito psicológico como verdade do crime, a loucura torna-se finalmente determinismo irresponsável (MACHADO, 2006, p. 70).

Desse modo, no novo estatuto da loucura, adquirido por uma transformação tanto no nível da produção teórica quanto no da instituição, é preparado o caminho para o surgimento da psiquiatria. O louco deixa de ser parte do conjunto da Não-Razão clássica e se torna doente mental. Mais uma vez Foucault analisa a loucura nos níveis do conhecimento e da percepção, mas agora ela deixa de ser “verdade e erro, mundo e fantasma, ser e não-ser, Dia e Noite”. A loucura agora, é doença mental, tem a ver com alma humana, penetra-a, no sentido em que o homem, acometido pela loucura, não perde mais a verdade, mas sua verdade, sua essência, passa a ser estrangeiro com relação a si próprio, aliena-se; torna-se uma “estrutura antropológica de três termos – o homem, sua loucura e sua verdade – que substituiu a estrutura binária do desatino clássico (verdade e erro, mundo e fantasma, ser e não ser, Dia e Noite)” (FOUCAULT, 2005, p. 515).

Apesar de Foucault não estudar os grandes sistemas nosográficos da psiquiatria do século XIX, isso não quer dizer que ele deixou completamente de lado a análise de alguns conceitos psiquiátricos. Ele estuda três conceitos de doença

²⁰ E, por conseguinte, a psicologia e o conhecimento daquilo que há de mais interior no homem nasceram justamente da convocação que se fez da consciência pública como instância universal, como forma imediatamente válida da razão e da moral para julgar os homens. A interioridade psicológica foi constituída a partir da exterioridade da consciência escandalizada. C.f. Foucault, 2005, p. 445.

mental com a finalidade de desvelar a nova realidade da loucura como doença mental. Diferentemente da loucura como doença e aglutinada como transcendência do delírio e destituída de concretude, esses conceitos se inscrevem em um corpo com propriedades empíricas, falam sobre o homem, sua loucura e a sua verdade. Por isso, se situam fora do espaço da representação. Como descrevemos anteriormente, esses conceitos são: a paralisia geral, insanidade moral e a monomania. Vamos tomar como exemplo o conceito de monomania para demonstrar de que forma a doença se inscreve no corpo, afeta o organismo, a subjetividade, exterioriza a interioridade sem afetar a razão, manifestando unicamente em um ponto, possibilitando ao indivíduo emergir numa identidade contrária à sua.

A análise clássica da melancolia já continha a idéia de uma loucura manifestando num ponto e desenvolvendo o seu delírio sobre um conteúdo específico. Para os médicos essa era uma especificidade do delírio que não afetava o princípio de identidade. “A noção de *monomania*, em compensação, é inteiramente construída ao redor do escândalo que representa um indivíduo que se mostra louco no ponto mas permanece razoável em todos os outros” (FOUCAULT, 2005, p. 519). A literatura médica e jurídica se enriqueceram vários desses casos:

Léger, que devorou o coração de um moça; Papavoine, que estrangulou duas crianças na presença da mãe delas, que ele via pela primeira vez na vida; Henriette Cornier, que cortou a cabeça de uma criança que lhe era totalmente estranha (idem, ibidem).

Sem entrar em detalhes, Foucault cita ainda o caso Bowler na Inglaterra e o caso Sievert na Alemanha para demonstrar o escândalo que o crime dos monomaniacos multiplicam, bem como o problema da responsabilidade que lhes deve ser imputada. A monomania diz respeito a um homem normal sob todos os outros aspectos,

comete de repente um crime de uma selvageria desmedida; para o seu gesto não se pode encontrar nem causa nem paixão. Para explicá-lo não há nem lucro, nem interesse, nem paixão: uma vez cometido, o criminoso transforma-se no que era antes. É possível dizer que se trata de um louco? A completa ausência de determinações visíveis, o vazio total de *razões*, permitem concluir pela *não-razão* do que cometeu o gesto? A irresponsabilidade se identifica com a impossibilidade de fazer um uso de sua vontade; portanto, identifica-se com um determinismo. Ora, esse gesto, não sendo determinado por nada, não pode ser considerado como irresponsável. Mas, inversamente, é normal que um ato seja realizado sem razão, fora de tudo aquilo que poderia motivá-lo, torná-lo útil para um interesse, indispensável para uma paixão? Um gesto que não se enraíza numa determinação é insensato. (idem, ibidem).

Todas essas perguntas que vieram à tona nos grandes processos criminais no início da idade moderna, desconhecidos pela jurisprudência anterior, e que tanto perpassaram a consciência jurídica e médica, tocam no âmago da problemática da loucura, principalmente, na sua nova configuração: o mal pode existir de forma crônica manifestado num único ponto, ou pode-se admitir que um indivíduo venha a ser *outro*, perca liberdade definidora de si mesmo e se transforme num alienado. Esquirol propõe definir essa doença obscura que inocentaria o monstro criminoso; apresenta o conjunto de seus sintomas: o sujeito age sozinho e sem razão alguma; “seu crime nem sempre diz respeito a pessoas conhecidas; e uma vez realizado, tudo se acabou para ele, o objetivo foi alcançado; após o assassinato, ele fica calmo, não pensa em ocultar” (idem, p. 520).

Na definição do conceito de monomania proposto por Esquirol, o louco aparece numa dialética constantemente reiniciada entre o Mesmo e o Outro, diferenciado da idade clássica, ele agora é dono de uma linguagem que o envolve sem que nunca se esgote, “sempre retomada e remetido a si mesmo pelo jogo de seus contrários, uma linguagem onde o homem aparece na loucura como sendo outro que não ele próprio” (idem, *ibidem*). Conforme esse princípio de alteridade, ele revela a verdade de que ele é ele mesmo, indefinidamente no “movimento tagarela da alienação”. Assim,

O louco não é mais o *insensato* no espaço dividido do desatino clássico; ele é *alienado* na forma moderna da doença. Nessa loucura, o homem não é mais considerado numa espécie de recuo absoluto em relação à verdade; ele é aí, sua verdade e o contrário de sua verdade; é ele mesmo e outra coisa que não ele mesmo; é considerado na objetividade do verdadeiro, mas é verdadeira subjetividade; está mergulhado naquilo que é sua perdição, mas só entrega aquilo que quiser entregar; é inocente porque não é aquilo que é, e culpado por ser aquilo que não é (FOUCAULT, 2005, p. 520-521).

Na forma moderna de encarar a loucura, o louco é objetivado, por isso mesmo, carrega dentro de si uma verdade: é alguém que se aliena na dialética do Mesmo e do Outro, é alguém que carrega dentro de si, dentro de seu próprio ser a doença mental. Por conseguinte, o caractere monomania não diz respeito a um espaço da representação, ideal, taxonômico e superficial, não se refere a uma ordem indefinida de signos, e sim a um espaço real, profundo, um espaço de localização da doença, o espaço corpóreo individual.

2.2 O CONCEITO DE DOENÇA LOCALIZADO NO ESPAÇO CORPÓREO INDIVIDUAL

O novo ser da loucura transformado em doença mental é indicativo da doença situada fora da representação. E ela como um acontecimento não mais pertencendo à ordem da nosologia, se processa pelo deslocamento da medicina das espécies à clínica moderna. Essa transição é cheia de tropeços, pois

Sendo conceitual, a história arqueológica tem o cuidado de distinguir, sob o nome de clínica, os vários sentidos nele presentes. Assim, além de um sentido geral, pouco rigoroso e enganoso – porque causador de retrospecções – de ‘estudo de casos’, ‘puro e simples exame do indivíduo’, a análise define e distingue a ‘protoclínica’ do século XVIII, a ‘clínica’ do final do século XVIII e a ‘anátomo-clínica’ do século XIX (MACHADO, 2006, p. 90).

Foucault não investiga a clínica como estudo de casos e, nas pesquisas sobre a protoclínica, conclui que ela apresenta a mesma estrutura da medicina das espécies. Por outro lado, a clínica do final do século XVIII já se configura de forma diferente no campo do conhecimento e da prática médicos. É o olhar médico que se organiza de modo inovador, “é um olhar que não se contenta em constatar o que evidentemente se dá a ver; deve permitir delinear as possibilidades e os riscos; é calculador” (FOUCAULT, 2006, p. 97). Mas a medicina do final do século XVIII não é um simples retorno do olhar e nem de seu deslocamento, ou de uma mais sutil aplicação de suas capacidades. “Novos objetos vão se dar ao saber médico, ao mesmo tempo e na medida em que o sujeito cognoscente se reorganiza, se modifica e se põe a funcionar de uma forma nova” (idem, ibidem). Para entender essa nova realidade da doença, a mudança deve ser compreendida na profundidade do conjunto; “é preciso ler as estruturas profundas da visibilidade em que o campo e o olhar estão ligados um ao outro por *códigos de saber*” (idem, ibidem); suas formas principais são: a estrutura lingüística do signo e a aleatória do caso²¹.

A estrutura lingüística do signo abole a diferença absoluta entre a doença, o signo e o sintoma que vigorava na medicina do século XVIII. Para esta, o sintoma se direciona a essência da doença ou aquilo que está mais próximo de sua natureza; o

²¹ A clínica abre um campo que se tornou ‘visível’ pela introdução no domínio patológico de estruturas gramaticais e probabilísticas. Estas podem ser historicamente datadas na medida em que são contemporâneas de Condillac e de seus sucessores. C.f. Nascimento da Clínica, p. 115. Para maiores esclarecimentos, consultar Roberto Machado: Foucault, a ciência e o saber, 2006, p. 93-94.

signo não possibilita um conhecimento da doença, apenas seu reconhecimento. É essa relação que será mudada no final do século XVIII quando se introduz uma complexidade na estrutura do sintoma. A doença deixa de ter uma natureza oculta, recuada face ao conhecimento, torna-se uma manifestação sensível no nível dos sintomas, isto é, configura-se com um conjunto de sintomas capazes de serem percebidos pelo olhar. Mas desaparece também a diferença absoluta entre sintoma e signo. “Na medida em que o sintoma permite distinguir um fenômeno patológico de um estado de saúde, ele também é signo da doença, o que significa dizer signo de si mesmo, pois a essência da doença é ser um conjunto de sintomas” (MACHADO, 2006, p. 93). Porém, para que tudo isso ocorra é indispensável “uma atividade que vem de fora” (FOUCAULT, 2006, p. 101), de algo exterior ao próprio sintoma, um ato de consciência, um ato de olhar que torna visível a totalidade do campo da experiência, um ato de descrição.

À presença exaustiva da doença em seus sintomas corresponde a transparência sem obstáculo do ser patológico à sintaxe de uma linguagem descritiva: isomorfismo estrutural fundamental da estrutura da doença e da forma verbal que a circunscreve. O ato descritivo é, de pleno direito, uma apreensão do ser e, inversamente, o ser não se mostra nas manifestações sintomáticas, *portanto* essenciais, sem se oferecer ao domínio de uma linguagem que é a própria palavra das coisas (idem, p. 103-104).

Diferente da medicina das espécies, em que a natureza da doença e sua descrição não podiam corresponder sem um momento intermediário que era, com suas dimensões, o quadro; “na clínica *ser visto* e *ser falado* se comunicam de imediato na verdade manifesta da doença, de que é precisamente todo o *ser*. Só existe doença no elemento visível e, conseqüentemente, enunciável” (idem, p. 104). Quando utiliza a relação fundamental de Condillac, do ato perceptivo com o elemento da linguagem, a clínica torna o real acessível e idêntico à linguagem, nela “a ordem da verdade é a mesma da linguagem, pois as duas restituem em sua forma necessária e enunciável, isto é, *discursiva*, o tempo” (idem, *ibidem*). Se para Sauvages, a história das doenças tinha um sentido obscuramente espacial, o tempo ocupa na estrutura desse novo saber o papel desempenhado na medicina classificatória pelo espaço plano do quadro nosológico.

Assim, desaparece a oposição entre a natureza e o tempo, entre o que se manifesta e o que dele se diz; desaparece também a divisão entre a essência da doença, seus sintomas e seus signos. A linguagem pode falar, agora, a verdade da

doença; pois não há mais diferença importante entre ver e dizer, o espaço da percepção torna-se o espaço lingüístico, havendo entre ambos uma rigorosa articulação.

O outro *código de saber* que funda a clínica do final do século XVIII, o cálculo de probabilidades é tratado analiticamente pela medicina clínica nascente, utilizando a teoria matemática das probabilidades,

a incerteza como a soma de determinado número de graus de certezas isoláveis e susceptíveis de um cálculo rigoroso, reestruturando assim o seu campo de percepção, isto é, transformando o fato patológico em um acontecimento registrado que faz parte de uma série aleatória (idem, p.94).

Resumidamente, pode-se dizer que na transição da clínica para a medicina clássica, Foucault estuda e compara as principais características da percepção dos casos: a complexidade da combinação, o princípio da analogia, a percepção das frequências e o cálculo dos graus de certeza.

O fato é que a mudança profunda dessa nova realidade da doença, compreendida no nível dos signos e dos sintomas permitiu a medicina do final do século XVIII estabelecer um tipo específico de relação entre a percepção e a linguagem: o espaço da percepção é a tal ponto um espaço lingüístico que não há diferença relevante entre ver e dizer. Na medicina das espécies, a doença é o que é pela forma como é representada, de modo que não há equilíbrio entre o ver e o dizer, aquele estava totalmente subordinado a este. O essencial nesse tipo de conhecimento médico se dava no nível da linguagem em seu funcionamento representativo, que estabelecia um quadro classificatório ideal das doenças de acordo com as suas manifestações sintomáticas. A linguagem era anterior à visão. Com a clínica, isso já não é mais possível, não há mais uma linguagem anterior a visão, esta já não é mais secundária “O olhar clínico tem esta paradoxal propriedade de ouvir uma *linguagem* no momento em que *percebe um espetáculo*” (FOUCAULT, 2006, p. 118). Reina agora um equilíbrio precário entre fala e escuta, palavra e espetáculo, visível e enunciável

Um olhar que escuta e um olhar que fala: a experiência clínica representa um momento de equilíbrio entre a palavra e o espetáculo. Equilíbrio precário, pois repousa sobre um formidável postulado: que todo o *visível é enunciável* e que é *inteiramente visível* porque é inteiramente *enunciável* (idem, 127).

Assim, há na clínica uma articulação rigorosa entre a percepção e a linguagem; e não se pode limitar a um desses dois aspectos. Quando isso ocorre o conhecimento fica impossibilitado. Essa articulação se faz através de três meios diferentes: a alternância dos momentos falados e dos momentos percebidos em uma observação; o esforço para definir uma correlação entre o olhar e a linguagem; o ideal de uma descrição exaustiva. Nestes termos, a clínica não é um conhecimento empírico, um conhecimento do real, isto é, do corpo doente. “Na medida em que relaciona o olhar médico com o espaço dos signos e dos sintomas” (MACHADO, 2006, p 95), o conhecimento produzido por ela “é ‘analítico’. A observação é a lógica no nível dos conteúdos perceptivos, e a arte de observar seria uma lógica para os sentidos que ensinaria mais particularmente suas operações e seus usos” (FOUCAULT, 2006, . 119).

Com a anátomo-clínica no início do século XIX, esse espaço e a linguagem diretamente ligada a ele serão profundamente modificados. Anátomo-clínica, resultado da relação constitutiva da clínica com a anatomia patológica é estudada no *Nascimento da clínica* por meio da comparação entre Morgagni e Bichat , entre este último e Broussais.

Sem fazer uso da ilusão, da justificação retrospectiva²², Foucault descreve a clínica ignorando a anatomia patológica, isso não foi porque a abertura dos cadáveres era proibida no século XVIII, por velhas crenças. “O conflito não é entre um saber jovem e velhas crenças, mas entre duas figuras do saber” (idem, p. 139). Para Morgagni, ícone da experiência clínica, o princípio básico da anatomia é diversificação das doenças segundo os órgãos atingidos, enquanto o princípio básico da anatomia de Bichat é o isomorfismo dos tecidos. Morgagni garantia a “especificação das doenças mediante uma repartição local... O parentesco mórbido baseava em um princípio de vizinhança orgânica” (idem, ibidem). Por sua vez, Bichat definirá o espaço corporal não a partir do órgão, considerado como elemento anatômico, mas conforme o tecido ou pelas individualidades tissulares que são as membranas. Esses elementos homogêneos e superficiais não se identificam com o volume orgânico – são intra-orgânicos, interorgânicos e transorgânicos, constituindo

²² Essa ilusão tem um sentido preciso na história da medicina; funciona como justificação retrospectiva: se as velhas crenças tiveram durante tanto tempo tal poder de proibição, foi porque os médicos deviam sentir, no fundo de seu apetite científico, a necessidade recalcada de abrir cadáveres. [...]. Imaginou-se, portanto, integralmente, uma conjuração negra da dissecação, uma igreja a anatomia militante e sofredora, cujo espírito oculto teria possibilitado a clínica antes mesmo de seu aparecimento, na prática regular, autorizada e diurna da autópsia. C.f. *O nascimento da clínica*, p. 138.

sistemas em que os próprios órgãos se encontram inseridos. Trata-se de duas percepções estruturalmente diferentes:

Morgagni deseja perceber, sob a superfície corporal, as espessuras dos órgãos cujas figuras variadas especificam a doença, Bichat deseja reduzir os volumes orgânicos a grandes superfícies tissulares homogêneas, a regiões de identidade em que as modificações secundárias encontrarão seus parentescos fundamentais (FOUCAULT, 2006, p.141).

Foi a transformação da anatomia patológica, tal como praticada por Bichat, que tornou possível a constituição da anátomo-clínica. No momento em que desprivilegiou a consideração do volume, referindo-se a espessura dos órgãos ao espaço superficial, fino, dos tecidos, Bichat “definiu um olhar de superfície como método da anatomia patológica que se identificava com os princípios da Análise que estava no fundamento da clínica” (MACHADO, 2006, p. 97). Bichat impôs,

no *Traité des membranes*, uma leitura diagonal do corpo, que se faz segundo camadas de semelhanças anatômicas que atravessam os órgãos, os envolvem, dividem, compõem e decompõem, analisam e, ao mesmo tempo, *ligam*. Trata-se de um modo de percepção idêntico ao que a clínica foi buscar na filosofia de Condillac: a descoberta de um elementar que é, ao mesmo tempo, um universal, uma leitura metódica que, percorrendo as formas da decomposição, descreve as leis da composição. Bichat é estritamente um analista: a redução do *volume* orgânico ao espaço tissular é, provavelmente, de todas as aplicações da Análise, a mais próxima de seu modelo matemático. O olho de Bichat é um olho de clínico, porque concede um absoluto privilégio epistemológico ao *olhar de superfície* (FOUCAULT, 2006, p. 141-142).

Um pouco extensa essa passagem, no entanto, indispensável para demonstrar uma mudança fundamental em relação à clínica e à medicina classificatória: o espaço de configuração da doença não se estrutura mais por liberdade e independência em relação ao seu espaço de localização. A doença quando tomada na espessura do corpo, não recebe mais uma organização hierarquizada em famílias, gêneros e espécies. É uma nova imagem da experiência clínica e da doença

E, nessa nova imagem que dá de si mesma, a experiência clínica se arma para explorar um novo espaço: o espaço tangível do corpo, que é ao mesmo tempo essa massa opaca em que se ocultam segredos, invisíveis lesões e o próprio mistério das origens. E a medicina dos sintomas, pouco a pouco, entrará em regressão, para se dissipar, diante da medicina dos órgãos, do foco e das causas, diante de uma clínica inteiramente ordenada pela anatomia patológica. É a idade de Bichat. (idem, p. 97).

Nessa nova imagem que a experiência clínica tem de si mesma, a doença é objetivada, isto é, se encontra no corpo do doente, onde as doenças se organizam em classes a partir dos tipos de tecidos.

A presença de tecidos da mesma textura através do organismo permite ler, de doença em doença, semelhanças, parentescos, todo um sistema de comunicações, em suma, que está inscrito na configuração profunda do corpo (idem, p. 143).

Para Bichat, a doença não pertence mais ao espaço da nosologia, torna-se, ao mesmo tempo, corporal e analítica, na proporção em que o tipo de percepção médica inaugurada por ele considera o processo patológico em si como analítico, ou seja, faz da doença uma análise concreta.

A anatomia de Bichat muito mais do que dar um campo de aplicação objetivo aos métodos da análise; ele a transforma em um momento essencial do processo patológico, realiza-a no interior da doença, na trama de sua história. Em certo sentido, nada está mais longe do nominalismo implícito do método clínico, em que a análise se apoiava, senão em palavras, ao menos em segmentos de percepção sempre suscetíveis de serem transcritos em uma linguagem; trata-se agora de uma análise que diz respeito a uma série de fenômenos reais, atuando de maneira a dissociar a complexidade funcional em simplicidades anatômicas; ela libera elementos que não são menos reais e concretos por terem sido isolados por *abstração*; descobre o pericárdio no coração, a aracnóide no cérebro e as mucosas no aparelho intestinal. A anatomia só pôde tornar-se patológica na medida em que o patológico anatomiza espontaneamente. A doença, autópsia na noite do corpo, dissecação no vivo (FOUCAULT, 2006, p. 144).

Com Bichat, a anátomo-clínica procura relacionar a leitura que a clínica faz dos sintomas patológicos e o estudo que a anatomia patológica faz das alterações dos tecidos. Propõe relacionar as entidades diferentes: sintomas e tecidos. Entre as questões que se colocam a uma anatomia patológica, há uma que concerne “à articulação de um conjunto temporal de sintomas com uma coexistência espacial dos tecidos” (idem, p. 148). Para contornar tal questão é preciso aplicar “o princípio diacrítico da observação médica: *só existe fato patológico comparado*” (idem, ibidem). E isso aponta a necessidade de estabelecer uma relação entre os sintomas e as lesões tissulares, ligação entre dois olhares de superfícies diferenciados que institui uma terceira dimensão: o volume. Sendo mais do que uma análise sintomática ou uma análise tissular, a anátomo-clínica estabelece uma ponte entre as dimensões heterogêneas dos sintomas e dos tecidos e, cria um novo espaço de percepção médica: o corpo doente.

É preciso, portanto, que o olhar médico percorra um caminho que até então não lhe tinha sido aberto: via vertical, que vai da superfície sintomática à superfície tissular, via em profundidade que, do manifesto, penetra na direção do oculto, via que é preciso percorrer em ambos os sentidos e continuamente, para definir a rede das necessidades essenciais entre os dois termos. O olhar médico que, como vimos, atingia regiões de duas dimensões dos tecidos e dos sintomas deverá, para ajustá-los, se deslocar ao longo de uma terceira dimensão. Assim será definido o volume anatomoclínico (idem, p, 150).

A leitura clínica, em sua forma inicial, implicava um sujeito exterior que, a partir e além do que soletrava, ordenava e definia parentescos. Na anatomoclínica, “o olho médico deve ver o mal se expor e dispor diante dele à medida que penetra no corpo, avança por entre seus volumes, contorna ou levanta as massas e desce em sua profundidade” (idem, ibidem). Esse olhar deve localizar a sede da doença no próprio corpo doente, determinado a lesão considerada como fenômeno primitivo em relação aos sintomas, agora, fenômenos secundários. A doença “Não é mais uma espécie patológica inserindo-se no corpo, onde é possível; é o próprio corpo tornando-se doente.” (idem, ibidem). A doença se localiza no corpo; a lesão explica os sintomas. E no diagnóstico da doença o olhar médico deve, necessariamente, penetrar verticalmente no corpo, trilhando um caminho que vai da superfície sintomática à superfície tissular que lhe é interior, do manifesto ao oculto.

Com a anatomoclínica, o olhar médico é modificado em sua profundidade, e o espaço de configuração da doença não é mais a representação, ela deixa de ser uma entidade nosológica e torna-se uma realidade existente no corpo identificado pela lesão. O espaço de configuração da doença comunica-se com o seu espaço de localização, o organismo.

Não é mais um acontecimento ou uma natureza importada do exterior; é a vida se modificando em um funcionamento inflectido: ‘Todo fenômeno fisiológico se relaciona em última análise com as propriedades dos corpos vivos considerados em seu estado natural; todo fenômeno patológico deriva de seu aumento, diminuição e alteração’. A doença é um desvio da vida (FOUCAULT, 2006, p. 168).

Os fenômenos mórbidos devem ser compreendidos a partir do próprio texto da vida, e não como essência nosológica. Se antes, a doença era uma espécie natural estudada pela botânica, na anatomoclínica, ela é uma realidade articulada com a vida e que tem vida²³. E em função da compreensão da doença tendo como

²³ De Sydenham a Pinel, a doença se originava e se configurava em uma estrutura geral de racionalidade em que se tratava da *natureza* e da ordem das coisas. A partir de Bichat, o fenômeno patológica é percebido tendo a *vida*

suporte a vida, se coloca de nova maneira a relação entre signo e sintoma. Enquanto na clínica não havia diferença fundamental entre os dois, na anatomoclínica o signo se dissocia do sintoma “o signo clínico remetia à própria doença, o signo anatomoclínico remete à lesão; [...] Portanto, o signo só pode remeter à atualidade da lesão, e nunca a uma essência patológica” (idem, p. 177). Assim, há um deslocamento da doença considerada como essência nosográfica para a doença identificada com o organismo doente.

Mas, com Bichat, esse deslocamento ainda não era completo. Segundo Foucault, quando Bichat situa a doença no corpo, a partir da realidade analítica dos tecidos, ainda há uma diferença entre ela e a lesão orgânica. Nesse estágio do método anátomo-clínico a doença ainda não era inteiramente identificada à lesão: era determinada por sua espécie e não por sua sede ou sua causa. O que explica a importância dada nessa época à análise classificatória, sobretudo a de Pinel (MACHADO, 2006, p. 99).

O último processo pelo qual a percepção anatomoclínica encontrará a forma de seu equilíbrio – que desvalorizará a problemática das essências mórbidas e deslocará definitivamente a doença do espaço nosográfico para o organismo – tem a ver com os estudos das febres realizados por Broussais. Através dele, o estudo das febres deve ser realizado pela análise das formas particulares de inflamação, o que torna exequível precisar a relação entre os sintomas da doença e a lesão orgânica²⁴. Estudando a questão da origem da inflamação, Foucault mostra como a teoria de um agente externo ou das alterações internas permite a Broussais definir as causas das doenças:

Com Broussais – coisa que não tinha sido ainda alcançada com Bichat –, a localização pede um esquema causal envolvente: a sede da doença nada é do que o ponto de fixação da causa irritante, ponto que é determinado tanto pela irritabilidade do tecido quanto pela força da irritação do agente. O espaço local da doença é, ao mesmo tempo e imediatamente, um espaço causal (FOUCAULT, 2006, p. 209).

Esse espaço causal desvencilhado das essências mórbidas permite a anatomoclínica, conhecimento do individual, abandonar os postulados da medicina

como pano de fundo, ligando-se, assim, às formas concretas e obrigatórias que ela toma em uma individualidade orgânica. A vida, com suas margens finitas e definidas de variação, vai desempenhar na anatomia patológica o papel que a ampla noção de natureza exercia na nosologia: o fundamento inesgotável mas limitado em que a doença encontra os recursos ordenados de suas desordens. C.f. Foucault, 2006, p. 168-169.

²⁴ Para maiores detalhes C.f. *O nascimento da clínica*, 2006, p. 205-206.

classificatória e assimilar completamente o espaço da doença ao espaço do organismo.

Então – e aí está a grande descoberta de 1816 – desaparece o *ser* da doença. Reação orgânica a um agente irritante, o fenômeno patológico não pode mais pertencer a um mundo em que a doença, em sua estrutura particular, existiria de acordo com um tipo imperioso, que lhe seria prévio, e em que ela se recolheria, uma vez afastadas as variações individuais e todos os acidentes sem essência; insere-se em uma trama orgânica em que as estruturas são espaciais, as determinações, causais, os fenômenos, anatômicos e fisiológicos. A doença nada mais é do que um movimento complexo de tecidos em reação a uma causa irritante: aí está toda a essência do patológico, pois não mais existem nem doenças essenciais nem essências das doenças (idem, ibidem).

Desta maneira, a doença não é mais abstraída do corpo do doente e nem é uma realidade inacessível e desconhecida ao olhar. Este é destituído da linguagem em seu funcionamento representativo, e, em que não há mais o privilégio da linguagem com relação ao olhar, como no classicismo. Época em que a linguagem médica é, necessariamente, anterior à percepção. Nem também, como na clínica, há mais equilíbrio entre linguagem e olhar; equilíbrio em que o próprio espaço da percepção tem uma estrutura lingüística. Já na anatomoclínica, há privilégio do olhar em relação à linguagem. A identificação do espaço da doença com o organismo doente acaba com a idealidade do espaço do conhecimento médico, este se torna empírico e a linguagem da anatomoclínica permite a medicina penetrar no volume corpóreo em busca da lesão orgânica.

2.3 O HOMEM COMO OBJETO DE ESTUDO DO SABER

Essa nova realidade da doença implica uma mudança fundamental na configuração do saber que igualmente diz respeito aos outros saberes clássicos, como a Análise das riquezas, a História Natural e a Gramática Geral. Mas essa mudança que também atinge o próprio ser da filosofia, não se realiza em toda sua radicalidade. Ela se dá em dois momentos fundamentais e impõe, desde muito cedo, limites à representação²⁵: o primeiro momento tem a ver com o papel reservado a Adam Smith na história da economia política, a Jussieu, Lamarck e Vicq d' Azyr na

²⁵ As modificações que ocorreram nos domínios das empiricidades podem ser constatadas entre os anos 1775 e 1795. C.f. *As palavras e as coisas*, 2000, p. 310.

história da biologia, a Coeurdoux e Anquetil-Duperron, na história da filologia e da gramática histórica.

Na história da economia política, Smith analisa ainda como seus predecessores as riquezas como elementos representativos. No entanto, as riquezas se decompõem segundo as unidades de trabalho que realmente as produziram, “as riquezas são sempre elementos representativos que funcionam: mas o que representam finalmente não é mais o objeto do desejo, é o trabalho” (FOUCAULT, 2000, p.305). Smith, apesar de não fugir da perspectiva clássica se diferencia dos outros economistas que têm por objeto as riquezas; estas, por sua vez, nas suas análises sofrem um pequeno deslocamento. Anteriormente, o trabalho “aparecia como um elemento inessencial à trama da representação. Havia outros mais fundamentais: a necessidade, a troca, o desejo” (TERNES, 1998, p. 107). Embora Smith não abandone essas verdades do universo das riquezas. “Não as compreende, porém, no seu quadro plano de equivalências e diferenças. Remete-as a uma instância exterior à representação: o trabalho” (idem, *ibidem*). A revolução causada pelas análises de Smith no pensamento ocidental não está ainda relacionada com o trabalho da experiência humana, mas com o trabalho do economista. Por isso,

Troca-se porque se tem necessidade, e os objetos precisamente de que se tem necessidade, mas a ordem das trocas, sua hierarquia e as diferenças que aí se manifestam são estabelecidas pelas unidades de trabalho que foram depositadas nos objetos em questão. Se, para a experiência dos homens – ao nível do que se vai incessantemente chamar de psicologia – o que eles trocam é o que lhes é ‘indispensável, cômodo ou agradável’, para o economista, o que circula sob a forma de coisas é trabalho. Não mais objetos de necessidade que se representam uns aos outros, mas tempo e fadiga, transformados, ocultos, esquecidos. (FOUCAULT, 2000, p.308).

Nos termos acima, não seria adequado considerar Smith como o precursor da Economia, como seria inadequado considerar Lamarck e seus contemporâneos como fundadores da Biologia. A história da biologia, sem dúvida alguma, sofre uma transformação fundamental na configuração discursiva do final do século XVIII. O ponto essencial dessa transformação diz respeito ao caráter e à estrutura. Enquanto a estrutura é determinada no nível da visibilidade, situada no âmbito da representação, o caráter, a partir de Jussieu, de Lamarck e de Vicq d’Azyr, vai basear-se num princípio estranho ao domínio do visível: princípio interno, que não se reduz ao jogo recíproco das representações. “Esse princípio (ao qual corresponde,

na ordem da economia, o trabalho) é a *organização*” (idem, p. 311). Neste sentido, classificar não será mais referir o visível a si mesmo, encarregando um de seus elementos de representar os outros; vai ser, num movimento que faz revolver a análise, “reportar o visível ao invisível, como à sua razão profunda, depois alçar de novo dessa secreta arquitetura em direção aos seus sinais manifestos, que são dados à superfície dos corpos” (idem, p. 315). Mesmo se o objetivo de Lamarck e de seus colegas, é o dos naturalistas, o seu estabelecimento, porém, não segue o mesmo caminho. O caminho neste momento a ser percorrido passa pelo interior do ser vivo, uma realidade oculta e estranha ao projeto cartesiano da medida e da ordenação.

Lamarck e seus contemporâneos fazem uma mutação importante, contudo, esta ainda se exerce no elemento da História Natural; “ela modifica os métodos e as técnicas de uma *taxinomia*; não recusa suas condições fundamentais de possibilidade; não toca no modo de ser de uma ordem natural” (idem, 318). Portanto, Lamarck e Viçq d’Azyr não podem ser considerados como fundadores da Biologia.

Encontra-se a réplica exata dessa mutação do lado das análises da linguagem. “Nisso, porém, têm elas, sem dúvida, uma forma mais discreta e também uma cronologia mais lenta. Há para isso uma razão fácil de descobrir; é que, durante toda idade clássica, a linguagem foi posta e refletida como discurso” (idem, 320), a saber, como análise espontânea da representação. A proximidade entre linguagem e representação não permitia a ciência da linguagem sofrer transformações tão importantes; para isso, “foram necessários acontecimentos mais profundos, capazes de mudar, na cultura ocidental, até o ser mesmo das representações” (idem, *ibidem*).

A compreensão da linguagem como representação, como discurso, remete sempre a dois princípios:

O de uma língua primitiva e comum que teria fornecido o lote inicial de raízes, e o de uma série de acontecimentos históricos, estranhos à linguagem e que, do exterior, a vergam, gastam-na, apuram-na, agilizam-na, multiplicam ou misturam suas formas (invasões, migrações, progressos dos conhecimentos, liberdade ou escravidão política etc.). (FOUCAULT, 2000, p. 322).

No fim do século XVIII, mediante o conceito de flexão, esses dois princípios foram minados. Certamente os gramáticos conheciam desde muito tempo os fenômenos flexionais, assim como, em história natural, conhecia-se o conceito de organização antes de Pallas ou Lamarck; e, em economia, o conceito de trabalho

antes de Smith. No entanto, as flexões só eram analisadas por seu valor representativo. Mas, quando se começa a fazer a comparação entre as diferentes formas do verbo ser em diversos idiomas, “descobre-se uma relação de constância que é inversa àquela que se admitia correntemente: a raiz é que é alterada e as flexões é que são análogas” (idem, *ibidem*).

Essas transformações se deram a partir das análises da linguagem feitas por figuras como William Jones, Coeurdoux e Anquetil-Duperron; figuras que assumiram ante a história da linguagem posição idêntica conferida a Smith na história da economia política e Lamarck, na história da biologia. É importante destacar que essas figuras são clássicas, porém, para elas

há ‘um mecanismo’ interior das línguas que determina não só a individualidade de cada uma, mas também suas semelhanças com as outras: é ele que, portador de identidade e de diferença, signo de vizinhanças, marca do parentesco, vai tornar-se suporte da história. Por ele, a historicidade poderá introduzir-se na espessura da própria palavra (idem, p. 325).

Assim, “Na *gramática geral*, na *história natural*, na *análise das riquezas*, produziu-se, pois, nos últimos anos do século XVIII, um acontecimento que, em todas elas, foi do mesmo tipo” (idem, p. 325-326). E este acontecimento não pode ser compreendido por meio de explicações superficiais, como por exemplo, o progresso na racionalidade ou na descoberta de um tema cultural novo. Nenhuma dessas explicações dão conta da historicidade do saber. Para entender o deslocamento que houve na *Análise das Riquezas*, na *História Natural* e na *Gramática Geral* é preciso situar-se além dos objetos em questão e das técnicas e métodos empregados. O deslocamento deve ser compreendido dentro da própria disposição interna da representação. O que se produziu com Smith, W. Jones e com Lamarck,

foi um desnível ínfimo, mas absolutamente essencial e que abalou todo pensamento ocidental: a representação perdeu o poder de criar, a partir de si mesma, no seu desdobramento próprio e pelo jogo que a reduplica sobre si, os liames que podem unir seus diversos elementos (idem, p. 328).

Esse desnível ínfimo não é bastante radical, revolucionário; ele abre espaço para que o ser que é representado possa cair fora da própria representação. Mas, trata-se sempre de análises que não objetivam romper com o pensamento clássico.

Tratava-se sempre de encontrar a ordem geral das identidades e das diferenças. O grande desvio que irá buscar, do outro lado da representação, o ser mesmo do que é representado não se realizou ainda; somente já está instaurado o lugar a partir do qual ele será possível. Esse lugar, porém, figura sempre nas disposições interiores da representação (FOUCAULT, 2000, p. 330).

O desnível ínfimo provocado pelas análises das empiricidades no fim do século XVIII, impôs limite à representação. São pensamentos que, por sua própria constituição, pertencem tanto à época clássica quanto à moderna; coisa que não se passa com a filosofia. A dualidade existente, não diz respeito nem ao mesmo pensamento “nem ao mesmo autor. Kant e Destutt de Tracy, embora contemporâneos, não partilham do mesmo solo epistemológico. Entre um e outro, pode-se assinalar um corte radical” (TERNES, 1998, p. 111). A Ideologia não impõe limites à representação,

não interroga o fundamento, os limites ou a raiz da representação; percorre o domínio das representações em geral; fixa as sucessões necessárias que aí aparecem; define os liames que aí se travam; manifesta as leis de composição e de decomposição que aí podem reinar. Aloja todo saber no espaço das representações e, percorrendo esse espaço, formula o saber das leis que o organizam (FOUCAULT, 2000, p.331).

A Ideologia é, em certo sentido, o saber de todos os saberes que funcionam como representação, e é a última das filosofias clássicas. Opondo-se à Ideologia, Kant contorna a representação, esta não pode mais se constituir como uma ordem indefinida de signos, o seu conteúdo e os juízos que a compõem devem ser fundamentados na experiência.

Kant contorna a representação e o que nela é dado, para endereçar-se àquilo mesmo a partir do qual toda representação, seja qual for, pode ser dada. Não são, pois, as próprias representações que, segundo as leis de um jogo que lhos pertenceria propriamente, poderiam desenvolver-se a partir de si e, num só movimento, decompor-se (pela análise) e se recompor (pela síntese): somente juízos de experiência ou constatações empíricas podem fundar-se sobre os conteúdo da representação. (idem, p. 333).

Se a Ideologia não contorna a representação e se aloja completamente no solo clássico, Kant significa para Foucault o limiar da modernidade, pois sancionou a ruptura que funda nossa modernidade por ter sido o primeiro a interrogar criticamente a representação clássica a partir de seus limites; com ele, há a retirada do saber e do pensamento para fora da representação.

em face da Ideologia, a crítica Kantiana marca, em contrapartida, o limiar da modernidade; interroga a representação, segundo o movimento indefinido que vai do elemento simples a todas as suas combinações possíveis, mas a partir de seus limites de direito. Sanciona assim, pela primeira vez, este acontecimento da cultura europeia que é contemporâneo do fim do século XVIII: a retirada do saber e do pensamento para fora da representação (idem, p. 334).

Ao investigar as condições de possibilidade do conhecimento, Kant rompe com a representação, com a vinculação de todo saber a uma *máthêsis*, esta entendida como ciência universal e da ordem. O saber e o pensamento já não se constituem mais como ordenação de idéias, os conceitos agora devem ser fundados na experiência e, esta impõe limites ao conhecimento. Na época clássica a experiência era secundarizada, dava-se primazia às idéias das coisas, e não às coisas. Com Kant, o saber e o pensamento não podem ir além dos juízos de experiências ou das constatações empíricas, como acontecia na *epistême* clássica; a crítica Kantiana inaugura decisivamente a *epistême* moderna, ela não pertence à ordem do *cogito*²⁶; e mais, sua filosofia transcendental não diz respeito às ordens qualitativas da idade clássica, diz respeito sim, com a instauração das novas empiricidades “A positividade nova das ciências da vida, da linguagem e da economia está em correspondência com a instauração de uma filosofia transcendental” (FOUCAULT, 2000, p. 336).

A correspondência entre as novas empiricidades e a filosofia transcendental toca no núcleo fundamental de uma questão: a mudança radical na configuração do saber. Adam, Lamarck e Jones introduzem modificações nesse saber, apesar disso, eles permanecem descrevendo o jogo das representações, não tendo ainda um saber empírico. No início da modernidade, o saber muda radicalmente, não é mais

²⁶ Na avaliação de Foucault a modernidade não possui laços com o cartesianismo, não constitui o seu progresso, vincula-se, essencialmente, à crítica kantiana. C.f. Ternes, José. Michel Foucault e a idade do homem, p. 113-116, 1998.

uma ordem indefinida de signos, o conhecimento muda de natureza, pois sua verdade não é mais estabelecida pela representação; esta deve, agora, ser arrancada à espessura da história. É pela historicidade que a positividade nova da ciência da vida, da linguagem e da economia inauguram novos pensamentos e novos objetos. Estas novas positividades desfazem o campo da representação e, como Kant, fundamentam seus conceitos a partir da experiência.

A constituição desses novos campos de empiricidades, está, sem dúvida, “enterrada longe, na espessura das camadas arqueológicas: é possível, contudo, descortinar alguns dos seus sinais através das obras de Ricardo para economia, de Cuvier para biologia, de Bopp para a filologia” (idem, p. 347).

Na vertente teórica de Ricardo, observa-se uma transformação radical na economia, agora, não é o comércio e a troca que servem de fundamentos para compreender as riquezas. Se antes, com Adam Smith, na medida em que aquilo que circula coisa é trabalho, este, heterogêneo à representação, aparece como medida do preço das coisas. Ricardo faz explodir a noção de trabalho como medida dos preços das coisas, “e distingue, pela primeira vez, de uma forma radical, essa força, esse esforço, esse tempo do operário que se compram e se vendem, e essa atividade que está na origem do valor das coisas” (idem, p. 348).

Com Ricardo e Marx²⁷, é o trabalho como atividade de produção que é a fonte de valor, este “deixou de ser signo, tornou-se um produto” (idem, p. 349). Todo valor, deixando de ser signo – como na época clássica em que valer alguma coisa era poder ser substituído por esta coisa no processo de troca, ou quando o valor dependia das equivalências e da capacidade que as mercadorias tinham de se representarem umas às outras – qualquer que seja, extrai sua origem do trabalho, não mais a circulação em primeira instância, mas a produção. Resumidamente, o valor, na *epistème* moderna existe em relação à história. É produto de um saber histórico denominado de economia; neste, o trabalho é o conceito fundamental capaz de explicar a troca, o lucro e a produção.

²⁷ O marxismo está no pensamento do século XIX como peixe n'água: o que quer dizer que noutra parte qualquer deixa de respirar. Se ele se opõe às teorias ‘burguesas’ da economia e se, nessa oposição, projeta contra elas uma reversão radical da História, esse conflito e esse projeto têm por condição de possibilidade não a retomada de toda História nas mãos, mas um acontecimento que toda arqueologia pode situar com precisão e que prescreve simultaneamente, segundo o mesmo modo, a economia burguesa e a economia revolucionária do século XIX. Seus debates podem agitar algumas ondas e desenhar sulcos na superfície: são tempestades num copo d'água. C.f. *As palavras e as coisas*, 2000, p. 360.

Cuvier, na análise de Foucault, assume um papel semelhante ao de Ricardo. Assim como Ricardo libertou o trabalho de seu papel de medida para fazê-lo entrar, aquém de toda troca, nas formas gerais da produção, do mesmo modo Cuvier libertou de “sua função taxinômica a subordinação dos caracteres para fazê-la entrar, aquém de toda classificação eventual, nos diversos planos de organização dos seres vivos” (idem, p. 362). A partir disso, há uma ruptura radical com história natural, pois o caráter que no final do século XVIII fazia a ligação entre a organização e a estrutura, é remetido para o interior do espaço tridimensional e empírico da vida. Cria-se um novo espaço de conhecimento que se opõe ao espaço taxonômico clássico. Nesse novo espaço “A organização torna-se um ser abstrato [...] suscetível de formas numerosas” (FOUCAULT, 2000, p. 363). Com isso, a organização passa a não mais depender da forma, é passível de assumir formas concretas sem se descaracterizar, o que a define é uma relação, a saber, a função.

É essa disposição que Cuvier altera; revogando tanto o postulado do ajustamento quanto o da dependência, faz extravasar – e largamente – a função em relação ao órgão e submete a disposição do órgão à soberania da função (idem, ibidem).

Nessa nova configuração do saber em que o conhecimento da vida estabelece novas relações no interior do organismo – que passa a ser um todo, um conjunto integrado de órgãos e funções, com uma hierarquia interna e uma dependência com relação a um plano de organização – desaparece o projeto de uma *taxionomia* geral; como também desaparece a possibilidade de desenrolar uma grande ordem natural,

que iria sem descontinuidade do mais simples e do mais inerte ao mais vivo e ao mais complexo; assim desaparece a procura da ordem como solo e fundamento de uma ciência geral da natureza. Assim desaparece a ‘natureza’ – entendendo-se que, ao longo de toda a idade clássica, ela não existiu primeiramente como ‘tema’, como ‘idéia’, como fonte indefinida do saber, mas como espaço homogêneo das identidades e das diferenças ordenáveis (idem, p. 370).

Com essa revogação do infinito desdobrar das representações taxinômicas, em que o saber penetra verticalmente na organização dos seres e faz da vida um objeto inédito, torna possível o aparecimento da biologia

Há *história natural* quando o Mesmo e o Outro pertencem a um único espaço; alguma coisa como *biologia* torna-se possível quando essa unidade de plano começa a desfazer-se e as diferenças surgem do fundo de uma

identidade mais profunda e como que mais séria que ela (FOUCAULT, 2000, p. 365).

Se antes mesmo do surgimento da biologia, a vida já era um caractere conhecido do projeto taxinômico, agora, ela não é mais apenas um caractere na escala dos seres, fundamentalmente,

é aquilo em que se fundam todas as distinções possíveis entre os seres vivos. É essa passagem da noção taxinômica à noção sintética de vida que é assinalada, na cronologia das idéias e das ciências, pela recrudescência, no começo do século XIX, dos temas vitalistas. Do ponto de vista da arqueologia, o que naquele momento se instaura são as condições de possibilidade de uma *biologia* (idem, p. 370-371).

Da mesma forma que possibilita o surgimento da biologia, a *epistème* moderna possibilita também a partir das análises de Bopp a emergência do terceiro objeto empírico: a linguagem. Trata-se de um dos acontecimentos importantes da cultura ocidental. E um daqueles também que mais passaram despercebidos no final do século XVIII “Sem dúvida, não é possível a uma cultura tomar consciência, de modo temático e positivo, de que sua linguagem cessa de ser transparente às suas representações para espessar-se e receber um peso próprio” (idem, p. 389). Certamente, a linguagem clássica existia funcionando como pura representação, não tinha espessura própria, sua identidade se perdia no movimento do pensamento, ela era o próprio pensamento; estudá-la significava estudar a própria lógica, ou fazer da Gramática Geral uma análise da língua ao mesmo tempo que análise das idéias.

A partir do século XIX, a linguagem se dobra sobre si mesma, adquire sua espessura própria, desenvolve uma história, leis e uma objetividade que só a ela pertencem. Tornou-se um objeto do conhecimento entre tantos outros: ao lado dos seres vivos, ao lado das riquezas e do valor, ao lado da história dos acontecimentos e dos homens. Comporta, talvez, conceitos próprios, mas as análises que incidem sobre ela são enraizadas no mesmo nível que todas as que concernem aos conhecimentos empíricos. (idem, p. 409-410).

Ao se historicizar, ao se tornar objeto do conhecimento²⁸, a linguagem perde o estatuto de pura discursividade, deixa de ser discurso e torna-se fala, já não

²⁸ As análises que incidem sobre a linguagem são enraizadas no mesmo nível que todas as que concernem aos conhecimentos empíricos. E o seu nivelamento que a reduz ao puro estatuto de objeto, acha-se compensado de três maneiras. Primeiro, ela é uma mediação necessária para todo conhecimento científico que pretende manifestar-se como discurso. A segunda compensação da linguagem está no valor crítico que se emprestou ao seu estudo. A última das compensações ao nivelamento da linguagem, a mais importante, a mais inesperada também, é o aparecimento da literatura. Esta, por sua vez, “é a contestação da filologia (de que é, no entanto, a

obedece à exigência de uma língua bem-feita, universal e única. As pesquisas sobre a linguagem indicam-lhe uma história interna²⁹, como também abandona-se o princípio de que toda linguagem obedece a uma única gramática. As análises de Bopp indicam uma importância capital não somente pela decomposição interna de uma língua, mas ainda define o que pode ser a linguagem em sua essência.

Ela não é mais um sistema de representações que tem o poder de recortar e de recompor outras representações; designa, em suas raízes mais constantes, ações, estados, vontades; mais do que o que se vê, pretende dizer originariamente o que se faz ou que se sofre; e, se acaba por mostrar as coisas como que as apontando com o dedo, é na medida em que elas são o resultado, ou o objeto, ou o instrumento dessa ação; os nomes não recortam tanto o quadro complexo de uma representação; recortam, detêm e imobilizam o processo de uma ação. A linguagem 'enraíza-se' não do lado das coisas percebidas, mas do lado do sujeito em sua atividade. E talvez seja ela então proveniente do querer e da força, mais do que dessa memória que reduplica a representação. Fala-se porque se age e não porque, reconhecendo, se conhece (FOUCAULT, 2000, p. 400-401).

Desta maneira, o que importa é a fala, a sonoridade, a ação e a vontade de um povo. A linguagem recebe uma densidade própria, ao contrário do discurso, que deve ser entendido apenas a partir do desdobramento de seus signos “Numa língua, quem fala e não cessa de falar, num murmúrio que não se ouve mas de onde vem, no entanto, todo o esplendor, é o povo” (idem, p. 402). A linguagem ao se desdobrar sobre si mesma, ao se tornar objeto autônomo e empírico, desvincular-se-á completamente da Gramática Geral, será orientada epistemologicamente pelos estudos da filologia. Esta, simultaneamente com a economia e a biologia vão compor as novas empiricidades da modernidade; os seus respectivos objetos de estudo – a língua, a produção e vida – serão, assim como os juízos kantiano, limitados pela experiência, esta definitivamente impõe limites à representação.

Diante do exposto, depreende-se: só se pode falar de saberes empíricos modernos quando os seres vivos, as riquezas e as palavras são limitados pela experiência, isto é, não são mais analisados a partir da representação, mas tornam-se coisas, objetos que têm uma profundidade específica como vida, produção e linguagem. Com isso, desaparece a análise em termos de identidade e diferença

figura gêmea): ela reconduz a linguagem da gramática ao desnudado poder de falar, e lá encontra o ser selvagem e imperioso das palavras”. C.f. *As palavras e as coisas*, 2000, p. 410-415.

²⁹ a filologia desfará as relações que o gramático estabeleceu entre a linguagem e a história externa para definir uma história interior. E esta, uma vez assegurada na sua objetividade, poderá servir de fio condutor para reconstituir, em proveito da História propriamente dita, acontecimentos afastados de toda memória. C.f. *As palavras e as coisas*, 2000, p. 407.

responsável pela ordenação nas ciências do qualitativo; eis que o nascimento das sínteses empíricas na modernidade significa o desaparecimento da representação no campo do conhecimento empírico e o aparecimento de novos objetos que tomam lugar dos antigos objetos das representações.

Mas que relação existe entre o surgimento desses objetos empíricos e a problemática do homem? Estas duas passagens nos levam ao cerne dessa indagação:

No pensamento clássico, aquele para quem a representação existe, e que nela se representa a si mesmo, aí se reconhecendo por imagem ou reflexo, aquele que trama todos os fios entrecruzados da 'representação em quadro' –, esse jamais se encontra lá presente. Antes do fim do século XVIII, o *homem* não existia (FOUCAULT, 2000, p. 424-425).

Isso porque,

não havia consciência epistemológica do homem como tal. A *epistémé* clássica se articula segundo linhas que de modo algum isolam um domínio próprio e específico do homem. E se se insistir ainda, se se objetar que nenhuma época, porém, concedeu tanto à natureza humana, deu-lhe estatuto mais estável, mais definido, mais bem ofertado ao discurso – poder-se-á responder dizendo que o próprio conceito de natureza humana e a maneira como ele funcionava excluía que houvesse uma ciência clássica do homem (idem, ibidem).

Na *episteme* clássica, o homem como realidade espessa e primeira, como objeto difícil e sujeito soberano de todo conhecimento possível, não tem aí nenhum lugar, sua existência se dá pelo poder do discurso, pela linguagem discursiva que instituíu o ser do homem como pura representação.

Enquanto essa linguagem falou na cultura ocidental, não era possível que a existência humana fosse posta em questão por ela própria, pois o que nela se articulava eram a representação e o ser. O discurso que, no século XVII, ligou um ao outro o 'Eu penso' e o 'Eu sou' daquele que o efetivava – esse discurso permaneceu, sob uma forma visível, a essência mesma da linguagem clássica, pois o que nele se articulava, de pleno direito, eram a representação e o ser (idem, p. 429).

Nenhuma objeção cabia aí:

nem que o ser geral não está contido no pensamento, nem que este ser singular tal como é designado pelo 'Eu sou' não foi interrogado nem analisado por si próprio. Ou, antes, essas objeções podem realmente nascer e fazer valer seu direito, mas a partir de um discurso que é profundamente outro que não tem por razão de ser o liame entre a representação e o ser; só uma problemática que contorne a representação poderá formular semelhantes objeções. Mas, enquanto durou o discurso

clássico, uma interrogação sobre o modo de ser implicado pelo *Cogito* não podia ser articulada. (idem, 429-430).

Porém,

Quando a história natural se tornar biologia, quando a análise das riquezas se tornar economia, quando sobretudo a reflexão sobre a linguagem se faz filologia e se desvanece esse *discurso* clássico em que o ser e a representação encontravam seu lugar-comum, então, no movimento profundo de uma tal mutação arqueológica, o homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece (idem, *ibidem*).

É na implosão do *cogito* quando ao ser tematizado pelas ciências empíricas, o homem torna-se objeto do saber. Estudar a vida, a produção e a linguagem é estudar o homem. Estes objetos o requerem, na medida em que é meio de produção, se situa entre os animais e possui uma linguagem. Eles também o determinam, na medida em que a única maneira de conhecê-lo empiricamente é através desses conteúdos do saber³⁰. A dependência do homem em relação aos objetos empíricos significa que, por meio deles, ele se descobre como ser finito. Essa “finitude do homem se anuncia – e de uma forma imperiosa – na positividade do saber; sabe-se que o homem é finito, como se conhece a anatomia do cérebro, o mecanismo dos custos de produção ou sistema de conjugação indo-européia” (idem, p. 432).

Estamos decididamente numa das teses fundamentais do Foucault arqueológico: os saberes empíricos, cuja possibilidade se abre na virada para o século XIX, quando o “Eu sou” encontra o seu esgotamento, requerem o homem não apenas como um signo destituído de empiricidade. As sínteses empíricas em correspondência com a filosofia transcendental tematizam o homem como caractere composto de significante, significado e um terceiro elemento, a experiência; ele não se apresenta mais como uma ordem indefinida de signos, possui uma existência concreta, é alguém composto de carne e osso e, por isso mesmo, é um ser que carrega dentro de si a finitude e a história.

A modernidade tem como referência a finitude. Na época precedente, o espaço aberto pelo *cogito* não permitia situá-la como realidade primeira, em relação ao infinito, era sempre uma realidade secundária. Pode-se dizer que o Infinito e a representação são conceitos fundamentais que organizam a idade clássica. Porém,

Esses conceitos deixam de ser forças de polarização únicas do saber após o século XVIII. A nova disposição epistemológica privilegia outras questões,

³⁰ C.f. *As palavras e as coisas*, 2000, p. 432.

faz pensar a partir de outros conceitos, coloca em movimento outras idéias, reorganiza, enfim, o solo que autoriza 'aquilo que se presta ao saber'. A finitude e a história talvez ocupem, na nova *epistême*, o lugar habitado pelo infinito e pela representação. Inversão que se realiza, primeiro, nas empiricidades (TERNES, 1998, p. 137).

Com suas diferenças, a partir de seus conceitos fundamentais, a economia, a biologia e a filologia, quando analisadas em sua positividade pela arqueologia, são saberes sobre o homem em sua finitude. Nelas, aprendemos fundamentalmente a finitude do ser humano vivendo, trabalhando e falando. Finitude natural porque dada pelo que o homem é por natureza, quando estudado empiricamente como objeto. No entanto, a finitude que as ciências empíricas descobrem no homem não é uma finitude radical.

Essa primeira descoberta da finitude é instável; nada permite detê-la sobre si; e não se poderia supor que ela promete também esse mesmo infinito que ela recusa, segundo o sistema da atualidade? A evolução da espécie não está talvez concluída; as formas de produção e do trabalho não cessam de modificar-se e, talvez um dia, o homem não encontre mais no seu labor o princípio de sua alienação, nem nas suas necessidades a constante vocação de seus limites; e nada também prova que ele não descobrirá sistemas simbólicos suficientemente puros para dissolver a velha opacidade das linguagens históricas (FOUCAULT, 2000, p. 432-433).

Assim, anunciada na positividade, a finitude do homem se perfila sob a forma paradoxal do indefinido. Para Machado (2006, p. 121-122), é então que a problemática do homem se inverte, ou se completa.

Ele se descobre um ser finito através das empiricidades porque como sujeito de conhecimento é também um ser finito e descobre, mais fundamentalmente, a finitude de seu corpo, de seu desejo, de sua linguagem. Se, no primeiro caso, o homem é determinado, e portanto dominado, pela vida, pelo trabalho e pela linguagem, na medida em que não pode deixar de aparecer como objeto, como ser naturalizado e historicizado, agora ele é condição de possibilidade, fundamento a partir do qual é possível que ele seja empiricamente finito. Estabelece-se, assim, uma correlação entre o homem como objeto e o homem como sujeito de conhecimento, que mostra a dupla função que o seu modo de ser desempenha no saber moderno. Essa dupla posição do homem na configuração do saber moderno constitui o *a priori* histórico que explica o aparecimento das ciências humanas.

Temos na inversão da problemática do homem uma constatação surpreendente em Foucault: homem como objeto e sujeito de conhecimento, esse duplo empírico transcendental que é o homem na modernidade³¹, é o *priori* histórico

³¹ A instauração dos saberes empíricos na modernidade é coetânea, em decorrência da crítica Kantiana, do nascimento de um novo tipo de filosofia – o positivismo, a dialética e a fenomenologia – que confunde o empírico e o transcendental. Essa filosofia, chamada por Foucault de “pensamento do Mesmo”, tem como

constitutivo das ciências humanas. Além disso, as ciências humanas não estudam o homem no que ele é por natureza, objetos das ciências empíricas, nem como condição de possibilidade desses saberes sobre o homem, objeto da filosofia.

Esse fato – e não se trata aí da essência em geral do homem, mas pura e simplesmente desse *a priori* histórico que, desde o século XIX, serve de solo quase evidente ao nosso pensamento – esse fato é, sem dúvida, decisivo para o estatuto a ser dado às ‘ciências humanas’ (FOUCAULT, 2000, p. 475).

A primeira coisa a constatar é que as ciências humanas não herdaram, sob o nome de homem ou natureza humana um espaço circunscrito exteriormente, vazio, que elas pudessem e tivessem, em seguida, a tarefa de cobrir e analisar. O campo de estudo que percorrem as ciências humanas não foi prescrito de antemão, nenhum dos saberes jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem, pois ele enquanto objeto para o saber não existia, assim como a vida, a linguagem e o trabalho. Elas também não apareceram sob o efeito de um racionalismo, de algum problema científico não resolvido, de algum interesse prático que fez passar o homem para o campo dos objetos científicos. “Elas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber” (idem, p. 476). Evidentemente que a emergência, por exemplo, da psicologia e da sociologia tenha ocorrido por ocasião de algum problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática,

por certo foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência; também foram necessárias, sem dúvida, as ameaças que, desde a Revolução, pesaram sobre os equilíbrios sociais para que aparecesse uma reflexão do tipo sociológico (idem, *ibidem*).

Mas se essas referências estão todas articuladas com o aparecimento das ciências humanas, elas não explicam o aparecimento destas, muito menos o

principal característica a repetição, isto é, a identidade e a diferença entre o empírico e o transcendental. A finitude fundamental apresentada por essa filosofia é a mesma e é outra que a descoberta pelas empiricidades. C.f. *As palavras e as coisas*, 2000, p. 430 - 444. No entanto, os filósofos modernos pecaram por excesso de timidez; enquanto as empiricidades assumiram a finitude sem pudores, expondo-a em sua verdade manifesta, eles permaneceram indecisos e vacilantes “ A psicologia , desde que nasceu, esteve ‘na encruzilhada’: ou enfretar a escura verdade do homem e ‘terminar filosofando a marteladas’, ou então, interminavelmente, submeter o homem a um ‘conhecimento verdadeiro’, travando ao mesmo tempo uma polêmica, não menos interminável, com as Analíticas da Finitude. Escolheu-se esta última vida, a da facilidade. Ajeitando-se de modo a poder sempre recuperar – quer pelo conhecimento objetivo, quer pelo retorno ao vivido – o sentido dos conteúdos da Finitude, o pensamento moderno pecou por excesso de timidez” (LEBRUN, 1985, p. 19).

aparecimento do homem enquanto objeto de ciência. O aparecimento deste e das ciências humanas não podem ser tratados nem considerados como um fenômeno de opinião, já que é um acontecimento na ordem do saber que se produziu numa redistribuição geral da *episteme*, quando abandonando o espaço da representação, os seres vivos se dirigiram à profundidade específica da vida, as riquezas as vincularam-se essencialmente às formas de produção, as palavras passaram a captar as mudanças produzidas no interior das linguagens.

Nestas condições, era necessário que o conhecimento do homem surgisse, com seu escopo científico, como contemporâneo e do mesmo veio que a biologia, a economia e a filologia, de tal sorte nele se viu, muito naturalmente, um dos mais decisivos progressos realizados, na história da cultura européia, pela racionalidade científica (FOUCAULT, 200, p. 477).

Portanto, o conhecimento do homem diz respeito à mudança da *episteme* clássica para a *episteme* moderna. O que possibilitou o surgimento das ciências humanas não foi o aperfeiçoamento da racionalidade científica, muito menos as discussões sobre o projeto de matematização dos saberes poderão dar conta da especificidade desse acontecimento. Certamente,

Na época clássica, desde o projeto de uma análise da representação até o tema da *máthesis universalis*, o campo do saber era perfeitamente homogêneo: todo conhecimento qualquer que fosse, procedia às ordenações pelo estabelecimento das diferenças e definia as diferenças pela instauração de uma ordem (idem, p. 478).

Se isso era verdadeiro para as matemáticas e para as *taxinomias*, também o era para as ciências da natureza, para todos os outros tipos de conhecimentos e, enfim, era igualmente verdadeiro para a própria filosofia. Mas, com o fim da idade clássica o campo epistemológico se explodiu em direções distintas.

Difícilmente se escapa ao prestígio das classificações e das hierarquias lineares à maneira de Comte; mas buscar alinhar todos os saberes modernos a partir das matemáticas é submeter ao ponto de vista único da objetividade do conhecimento a questão da positividade dos saberes, de seu modo de ser, de seu enraizamento nessas condições de possibilidade que lhes dá, na história, a um tempo, seu objeto e sua forma (idem, p. 478-479).

Foucault nos faz ver que interrogado no nível arqueológico, o campo da *episteme* moderna não se ordena conforme o ideal de uma matematização perfeita e “não se desenrola, a partir da pureza formal, uma longa seqüência de

conhecimentos descendentes, cada vez mais carregados de empiricidade” (idem, p. 479). Antes, pode-se representar o domínio da *epistème* moderna com um espaço volumoso e aberto conforme três dimensões. Numa delas, situar-se-iam as ciências dedutivas (matemáticas e físicas); haveria em outra dimensão ciências empíricas (como as da linguagem, da vida e da produção). Quanto à terceira dimensão seria a da reflexão filosófica, que se desenvolveria como pensamento do Mesmo.

Desse triedro epistemológico, as ciências humanas são ao mesmo tempo excluídas e incluídas.

são excluídas, no sentido ao menos de que não podem ser encontradas em nenhuma das dimensões, nem à superfície de nenhum dos planos assim delineados. Mas, pode-se também dizer que elas são incluídas por ele, é no interstício desses saberes, mais exatamente no volume definido por suas três dimensões, que elas encontram seu lugar (FOUCAULT, 2000, p. 480).

Essa situação as coloca em relação com todas as outras formas de saber; porque podem como qualquer outro saber fazer uso de uma formalização matemática; procedem segundo modelos tomados à biologia, à economia e às ciências da linguagem; enfim, enderaçam-se a esse modo de ser do homem que a filosofia busca pensar no nível da finitude radical, enquanto elas intencionam percorrê-lo em suas manifestações empíricas.

É talvez essa repartição nebulosa num espaço de três dimensões que torna as ciências humanas tão difíceis de situar, que confere sua irredutível precariedade à localização destas no domínio epistemológico, que as faz aparecer ao mesmo tempo como perigosas e em perigo. (idem, *ibidem*).

Perigosas, eis que representam para todos os outros saberes um risco permanente:

por certo, nem as ciências empíricas, nem a reflexão filosófica, desde que permaneçam na sua dimensão própria, arriscam-se a ‘passar’ para as ciências humanas ou encarregar-se de sua impureza; sabe-se, porém, que dificuldades por vezes encontra o estabelecimento desses planos intermediários que unem, uma às outras, as três dimensões do espaço epistemológico (idem, p. 480-481).

Quando ocorre o menor desvio em relação a esses planos rigorosos faz cair o pensamento no domínio investido pelas ciências humanas; é aí que faz nascer o perigo do psicologismo, do sociologismo e, principalmente, do que é em nossos dias, o grande perigo interior do saber, o “antropologismo”. É por isso que as dificuldades das ciências humanas,

sua instabilidade, sua precariedade, sua incerteza como ciências, sua perigosa familiaridade com a filosofia, seu apoio mal definido sobre outros domínios do saber, seu caráter secundário e derivado, como também sua pretensão ao universal, não é, como frequentemente se diz, a extrema densidade de seu objeto; não é o estatuto metafísico ou a indestrutível transcendência desse homem de que elas falam, mas, antes, a complexidade da configuração epistemológica em que se acham colocadas, sua relação constante com as três dimensões que lhes confere seu espaço (idem, p. 481).

Para entender a forma dessa positividade em que se acha inserida as ciências humanas, é preciso um distanciamento das análises cansativas e não pertinentes, quer porque se tenta defini-la em função das matemáticas;

quer porque se tenta, ao contrário, distinguir com cuidado o domínio do matematizável e aquele outro que lhe seria irredutível, porque seria o lugar da interpretação, porque se lhes aplicariam sobretudo os métodos da compreensão, porque se acharia estreitado em torno do pólo clínico do saber (FOUCAULT, 2000, p. 482).

Não há dúvida de que as ciências humanas, como qualquer outro domínio do saber têm relação com as matemáticas. No entanto, é pouco provável que a relação com as matemáticas seja constitutiva das ciências humanas na sua positividade singular.

E isso por duas razões: porque, no essencial, elas têm esses problemas em comum com muitas outras disciplinas (como a biologia, a genética) ainda que eles não sejam, aqui e lá, identicamente os mesmos; sobretudo porque a análise arqueológica não descortinou, no *a priori* histórico das ciências humanas, uma forma nova das matemáticas ou um brusco avanço destas no domínio do humano, mas, sim, muito mais um retraimento da *máthêsis*, uma dissociação de seu campo unitário e a liberação, em relação à ordem linear da menores diferenças possíveis, de organizações empíricas como a vida, a linguagem e o trabalho. (idem, p. 483).

Desse modo, o aparecimento do homem e a constituição das ciências humanas seriam correlativos de uma espécie de des-matematização. É evidente que com o fim da idade da representação, a matemática foi aplicada em larga escala em domínios até então que lhe era estranhos. A biologia, por exemplo, uma ciência das ordens não-quantitativas passou a utilizar as matemáticas muito mais que no passado. Da mesma forma que ciências humanas, não foi a partir das matemáticas que essa ciência qualitativa autonomizou-se e definiu seu próprio campo de estudo. Portanto, não foi o avanço das matemáticas que possibilitou ao homem ser tematizado como objeto do saber, foi o acanhamento da *máthêsis*,

foi o envolvimento do trabalho, da vida e da linguagem em torno deles próprios que prescreveu, do exterior, o aparecimento desse novo domínio; é o aparecimento desse ser empírico-transcendental, desse ser cujo pensamento é indefinidamente tramado com o impensado, desse ser sempre separado de uma origem que é prometida na imediatidade do retorno – é esse aparecimento que dá às ciências humanas sua feição singular (idem, p. 484)

Ter as matemáticas como pano de fundo para explicar a constituição das ciências humanas, é tomar a aparência pela essência. Entre as ciências dedutivas, as ciências empíricas e a reflexão filosófica, que possibilitam às ciências humanas a sua positividade, as matemáticas são as menos duvidosas. Com elas, as ciências humanas mantêm relações menos confusas, mais tranqüilas e, de certo modo, mais claras, pois, delas sempre lançou recursos. Por outro lado, as ciências que melhor abrem espaço para compreender o que são, em sua profundidade, as ciências do homem, localizam-se do lado “das outras duas dimensões do saber: aquela em que se desenrola a analítica da finitude e aquela ao longo da qual se repartem as ciências empíricas que tomam por objeto a linguagem, a vida e o trabalho” (idem, p.485).

Destarte, pode-se definir o que são as ciências humanas, determinar a posição das mesmas nas vizinhanças, nas fronteiras com a biologia, economia e filologia. Contudo, as ciências empíricas não são e nem podem se confundidas com as ciências do homem, antes, aquelas estabelecem as condições de possibilidades de existência destas. De um modo mais geral,

o homem, para as ciências humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular (uma fisiologia bastante especial e uma autonomia quase única); é esse ser vivo que, do interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém esta estranha capacidade de poder se representar justamente a vida (FOUCAULT, 2000, p. 487).

Do mesmo modo:

o objeto das ciências humanas não é esse homem que, desde a aurora do mundo, ou o primeiro grito de sua idade de ouro, está destinado ao trabalho; é esse ser que, do interior das formas da produção pelas quais toda a sua existência é comandada, forma a representação dessas necessidades, da sociedade pela qual, com a qual ou contra qual as satisfaz, de sorte que, a partir daí, pode ele finalmente se dar a representação da própria economia. (idem, p. 488).

Como relação à linguagem, ocorre o mesmo:

não constitui ciência humana conhecer as mutações fonéticas, o parentesco das línguas, a lei dos desvios semânticos; em contrapartida, poder-se-á falar de ciência humana desde que se busque definir a maneira como os indivíduos ou os grupos se representam as palavras [...]. O objeto das ciências humanas não é, pois, a linguagem (falada, contudo, apenas pelos homens), mas, sim, esse ser que, do interior da linguagem pela qual está cercado, se representa, ao falar, o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e se dá, finalmente, a representação da própria linguagem (idem, *ibidem*).

Observa-se que as ciências do homem não o têm propriamente como objeto de estudo, não são uma análise do homem enquanto ser empírico; são antes um discurso sobre a fala, a vida e o trabalho do homem ao mesmo tempo em que abre espaço para que esse mesmo homem possa saber o que são tudo isso. Seria inadequado, portanto, colocar as ciências humanas no interior das ciências empíricas. As ciências do homem estão no interior dessas ciências, e conforme Foucault, não há como as ciências humanas interiorizarem as ciências empíricas para depois se dirigirem à subjetividade do homem

se as retomam na dimensão da representação, é antes reassumindo-as em sua vertente exterior, deixando-as na sua opacidade, acolhendo como coisas os mecanismos e os funcionamentos que elas isolam, interrogando estes últimos não no que são, mas no que deixam de ser quando se abre o espaço da representação; e, a partir daí, elas mostram como pode nascer e desdobrar-se uma representação do que eles sejam. (FOUCAULT, 2000, p. 489).

Assim, elas redirecionam as ciências empíricas para o lado da analítica da finitude

Que mostra como pode o homem haver-se, no seu ser, com essas coisas que ele conhece e as coisas que determinam, na positividade, seu modo de ser. Mas aquilo que a analítica requer na interioridade ou ao menos na dependência profunda de um ser que não deve sua finitude senão a si mesmo, as ciências humanas o desenvolvem na exterioridade do conhecimento (idem, *ibidem*).

É por isso que o objeto de estudo das ciências humanas não é o homem enquanto ser empírico, elas estudam puramente o caráter formal deste:

o simples fato de estarem, em relação às ciências em que o ser humano é dado como objeto (exclusivo para a economia e a filologia, ou parcial para a biologia), numa posição de reduplicação, e de que essa reduplicação possa valer *a fortiori* para elas mesmas (idem, p. 489-490).

Esta posição inviabiliza a sociologia e a psicologia de estudarem a vida, o trabalho e a linguagem do homem

Na maior transparência em que se pode dar, [...], mas naquela camada de condutas, de comportamentos, de atitudes, de gestos já feitos, de frases já pronunciadas ou escritas, em cujo interior eles foram dados antecipadamente, numa primeira vez, `aqueles que agem, se conduzem, trocam, trabalham e falam (idem, p 490).

É desse modo que em relação às ciências empíricas, as ciências do homem não estão em carência de exatidão ou de rigor; estão antes, como ciências da reduplicação e quando reduplicam as ciências empíricas, na sua mais fina extremidade, se reduplicam a si mesmas, não visam a estabelecer um discurso formalizado.

São três os modelos que estruturam e organizam o espaço da representação,

modelos constituintes que não são, para ciências humanas, técnicas de formalização nem simples meio para, com o menor esforço, imaginar processos; eles permitem formar conjuntos de fenômenos como tanto 'objetos' para um saber possível; asseguram sua ligação na empiricidade, mas os oferecem à experiência já ligados entre si. Desempenham o papel de 'categorias' no saber singular das ciências humanas. (idem, p. 493).

Essas categorias que relacionam as ciências humanas com os saberes que as constituem no sentido de que são transferidos deles e manifestam absoluta dependência em relação a eles, são: “*função e norma, conflito e regra, significação e sistema*” (idem, p. 494); elas “cobrem, por completo, o domínio inteiro do conhecimento do homem” (idem, *ibidem*). Na síntese que Machado faz desses modelos constituintes (2006, p. 130 – 131), tem-se,

A psicologia é fundamentalmente um estudo do homem em termos de função e norma, mas esse modelo fundamental pode ser interpretado pelos outros dois, que aparecem então como modelos secundários. O modelo fundamental articula a psicologia com a biologia através do conceito de função e com a filosofia por meio do conceito de norma, que é condição de possibilidade da função. A psicologia reduplica assim o objeto de uma ciência empírica e o tema do transcendental da filosofia moderna. A sociologia tem como modelo fundamental os conceitos de conflito e regra e os dois modelos como derivados. Para ela, o homem, seu objeto de estudo, aparece como sujeito a um conflito que sempre procura regulamentar. O conflito é a representação dos conceitos da economia, enquanto a regra, que ao mesmo tempo limita e torna possível o conflito, reduplica o tema do impensado como o outro de uma filosofia do mesmo. Finalmente, a análise da literatura e dos mitos é um estudo do homem para quem sua conduta apresenta um sentido e constitui um sistema de signos. Ela se articula, por um lado, com a linguagem, objeto da filologia, através do conceito de significação e, por outro, com o tema filosófico do recuo da origem por meio do conceito de sistema. Esse modelo fundamental pode no entanto ser traduzido em termos de função e norma ou conflito e regra, permitindo uma 'psicologização' ou 'sociologização da análise da literatura e dos mitos.

Os modelos constituintes dão abertura para se compreender como de deu no nível arqueológico a história da psicologia, da sociologia e análise das literaturas e dos mitos “pelo sucessivo predomínio da função, do conflito e da significação como categorias de análise” (idem, ibidem), quando isso ocorre, há preponderância da “biologia, da economia e da filologia e da lingüística sobre as ciências humanas, sendo que esse privilégio da lingüística produz um deslocamento da importância do primeiro para o segundo termo de cada par constituinte” (idem, ibidem). Mas isso não é tudo, eles permitem a dissociação, característica de todo saber contemporâneo sobre o homem, entre a consciência e a representação. Quando o estudo privilegia os primeiros termos dos modelos, a representação pode ser consciente; porém, é necessariamente inconsciente quando, a partir de Freud, o estudo se direciona para os conceitos de norma, regra e sistema (MACHADO, 2006). Mas, cabe destacar que “a representação não é a consciência e nada prova que este trazer à luz elementos ou organizações que jamais são dados como tais à consciência faça as ciências humanas escaparem à lei da representação” (FOUCAULT, 2000, p. 500). A consequência disso é que:

as ciências humanas, ao tratarem do que é representação (sob uma forma consciente ou inconsciente) estão tratando como seu objeto que é sua condição de possibilidade. São, portanto, sempre animadas por uma espécie de mobilidade transcendental. Não cessam de exercer para consigo próprias uma retomada crítica. Vão do que é dado à representação ao que torna possível a representação, mas que é ainda uma representação (idem, p. 503-504).

Nos termos acima, o que se pode depreender é que o objeto específico da psicologia e da sociologia não são a vida, a fala e o trabalho do homem, mas as representações de tudo isso.

Pela simples razão de que não é o homem que as constitui e lhes oferece um domínio específico; mas, sim, é a disposição geral da *epistémê* que lhes dá lugar, as requer e as instaura – permitindo-lhes assim constituir o homem como seu objeto. Dir-se-á, pois, que há ‘ciência humana’ não onde quer que o homem esteja em questão, mas onde quer que se analisem, na dimensão própria do inconsciente, normas, regras, conjuntos significantes que desvelam à consciência as condições de suas formas e de conteúdos. Falar de ‘ciências do homem’, em qualquer outro caso, é puro e simples abuso da linguagem (idem, p. 504-505).

Para Foucault, este abuso de linguagem torna “cansativas”, “enfadonhas” e ociosas as discussões para saber se as ciências do homem podem ser ditas como ciências e quais seriam as condições que elas deveriam estar sujeitas para vir a sê-

la. A psicologia e a sociologia “fazem parte da *epistémê* moderna como a química ou a medicina ou alguma outra ciência; ou, ainda, como a gramática e a história natural faziam parte da *epistémê* clássica” (idem, p. 505). Porém, dizer que a psicologia e sociologia fazem parte do campo epistemológico

significa somente que elas enraízam sua positividade, que nele encontram sua condição de existência, que não são, portanto, apenas ilusões, quimeras pseudocientíficas, motivadas ao nível das opiniões, dos interesses, das crenças, que elas não são aquilo a que outros dão o estranho nome de ‘ideologia’. O que não quer dizer, porém, que por isso sejam ciências (idem, *ibidem*).

Se para Foucault, qualquer ciência que seja, quando interrogada no nível arqueológico e quando se busca desenredar o solo de sua positividade, revela sempre a configuração epistemológica que a tornou possível, em contrapartida, toda configuração epistemológica, mesmo se rigorosamente demarcável em sua positividade, pode muito bem não ser uma ciência. Pode-se tomar como exemplo a Gramática Geral e História Natural que faziam da mesma configuração epistemológica cartesiana, mas nem por isso eram consideradas como ciências. É o caso hoje também da psicologia e da sociologia que revelam, quando são submetidas a análise arqueológica,

configurações perfeitamente positivas; mas, desde que se determinam essas configurações e a maneira como estão dispostas na *episteme* moderna, compreende-se porque não podem ser ciências: o que as torna possíveis, com efeito é um certa situação de ‘vizinça’ em relação à biologia, à economia, à filologia (ou à lingüística); elas só existem na medida em que se alojam ao lado destas – ou antes, debaixo delas, no seu espaço de projeção. [...]. Inútil, pois, dizer que as ‘ciências humanas’ são falsas ciências; simplesmente não são ciências; a configuração que define sua positividade e as enraíza na *epistémê* moderna coloca-as, ao mesmo tempo, fora da situação de serem ciências; e se se perguntar então por que assumiram esse título, bastará lembrar que pertence à definição arqueológica de seu enraizamento o fato de que elas requerem e acolhem a transferência de modelos tomados de empréstimo a ciências. (FOUCAULT, 2000, p. 507).

Estes modelos não são simples conceitos empíricos, eles são, na verdade, aquilo a partir do que o homem pode oferecer-se a um saber possível. A partir deles o homem se apresenta irreduzível, excessivamente metafísico, objeto demasiadamente complexo e denso para as ciências humanas. Estas, por sua vez, configuram-se numa invencível impressão de fluidez, de inexatidão e de imprecisão. Os modelos constituintes que permitem o homem existir enquanto objeto do saber

para a sociologia e para a psicologia reativam as mesmas análises das antigas empiricidades; análises em que o homem se apresentava numa ordem indefinida de signos, como puro discurso, destituído de concretude. Por mais paradoxal que seja, as ciências humanas funcionam da mesma forma que a Gramática Geral, a História Natural e a Análise das Riquezas: por meio da representação.

é o fato de que as ciências humanas, diferentemente das ciências empíricas desde o século XIX, e diferentemente do pensamento moderno, não puderam contornar o primado da representação; como todo saber clássico, alojam-se nelas; porém não são, de modo algum, suas herdeiras ou sua continuação, pois toda configuração do saber se modificou-se, e elas só nasceram na medida em que apareceu, com o homem, um ser que não existia outrora na campo da *epistémê* (idem, p. 507).

2.4 As CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Finalmente alcançamos aquilo que vínhamos perseguindo na pesquisa realizada por Foucault em *As palavras e as coisas*: as ciências humanas não puderam contornar a representação, portanto, alojam-se nela. E esta é a tese central para que possamos compreender a representação como condição de possibilidade tanto do discurso progressista, quanto escolanovista. Ambos, fundamentalmente, foram erigidos por meio da representação, pois os saberes em que se apóiam, são saberes que têm como objeto de estudo a representação.

Tais saberes são denominados por aqueles que discutem o estatuto de cientificidade da pedagogia de ciências da educação³². A psicologia e a sociologia seriam as ciências da educação de maior referência na compreensão do fenômeno educativo. Entretanto, quando o fenômeno educativo é analisado sob os ângulos dessas ciências, o objeto de estudo detectado não é o da educação, ou seja, sob a análise das ciências da educação, o que acontece dentro da sala de aula ou como queiram alguns o “irredutível pedagógico”³³, a não ser como representação, não pode ser tematizado, pois vimos que o objeto de estudo dessas ciências é a representação, elas não puderam contorná-la e nela se alojam.

³² A referência das ciências da educação como sendo a sociologia, a psicologia e, principalmente, a Pedagogia pode ser encontrada em alguns artigos publicados no livro *Pedagogia, ciência da educação?* Coordenação de Selma Garrido Pimenta – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

³³ “Por exemplo, na situação escolar, o ‘irredutível pedagógico’ é o *aluno*, isto é, o indivíduo numa mesma situação específica de ensino e aprendizagem. Diferente, portanto, das ‘ciências da educação’ que estudam a criança, o jovem, o adulto etc. em si. Consequentemente, o campo da Pedagogia (ciência da educação), no caso da educação escolar, é o ato pedagógico que envolve o aluno, o saber, o professor, a situação institucional etc.” C.f. PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: Selma Garrido Pimenta (Org.). **Pedagogia, Ciência da educação**. 2006, p. 45-46.

Dessa forma, o que acontece dentro da sala de aula, o que existe de mais importante para poder caracterizar a identidade da pedagogia³⁴ permanece alhures frente às ciências da educação; e o acontecimento dentro da sala de aula, aquilo sem o qual a pedagogia não poderia se constituir como um campo de saber, aquilo que colocaria em cheque toda a razão de ser da pedagogia, é o processo ensino/aprendizagem. É evidente que este acontecimento extrapola o âmbito sala de aula e está em interação com outros acontecimentos, aliás, o próprio ensino já pressupõe essa interação, pois aquele que ensina, ensina alguma coisa, e no caso da escola, essa alguma coisa é o saber produzido fora dos seus muros, saber que interagem também com as relações de poder. Dessa forma, é indubitável a interação entre ensino e conhecimento produzido fora da escola, como o é também a interação entre ensino-aprendizagem, professor-aluno.

Para Tardif, as interações representam o núcleo central do trabalho pedagógico e é isso que o leva afirmar

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2002, p. 118).

Convém salientar que para este autor, as interações propriamente ditas pedagógicas são as que ocorrem em sala de aula, no ambiente de trabalho dos professores. Na ambiência sala de aula acontece o “irredutível pedagógico”, elemento incontornável da pedagogia e determinante na caracterização da natureza da pedagogia. Para dar conta do “irredutível pedagógico”, o professor escolhe ou privilegia determinados procedimentos, isto é, “assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino -aprendizagem” (idem, p. 119). Mobiliza, portanto, para desenvolver o seu trabalho em sala de aula saberes³⁵. Nas situações/problema específicas ao ensino e a aprendizagem, os saberes adquiridos no cotidiano escolar

³⁴ Iria Brzezinski busca na sua tese identificar a docência como base da identidade profissional do educador. C.f. BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores – Busca e movimento*. Campinas, Papirus, 1996.

³⁵ O levantamento dos saberes dos professores feito por Tardif compreende: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e saberes experiências. Em relação aos saberes da formação profissional, podemos tomar como exemplo “as doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da escola nova”. Para o autor a ideologia da escola nova “apoiou-se na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar suas asserções”. C.f. *Saberes docentes e formação profissional*, p. 36-40.

emergem como núcleo vital na solução de tais situações. Isto porque os outros saberes dos professores obtidos ao longo de sua formação profissional se distanciam da sala de aula estão numa relação de exterioridade à atividade prática do docente.

Dentre os saberes mobilizados pelos professores para desempenhar o seu trabalho em sala de aula, o nosso destaque é para os saberes da formação profissional, que compreende tanto os saberes das ciências da educação (psicologia e sociologia) quanto os saberes da ideologia pedagógica (tendências pedagógicas). Para Tardif, as tendências pedagógicas apoiadas nas ciências da educação não teorizam sobre as situações específicas de ensino aprendizagem “os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, [...], de uma maneira ou de outra, são exteriores ao trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 105). As pesquisas realizadas por esse autor junto aos professores evidenciam que os únicos saberes capazes de dar conta do “irreduzível pedagógico” são os saberes experienciais. Tais saberes são desenvolvidos no exercício prático das funções docentes,

Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (idem, p. 39).

O que chama atenção na posição do autor, no tocante aos saberes experienciais e que vem convalidar a nossa hipótese do discurso pedagógico funcionar com pura representação, é fato de que o trabalho docente realizado diariamente ou as experiências de sala de aula “a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (idem, p. 49), não foram ainda teorizadas, “estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (idem, ibidem). Isto nos autoriza inferir que as teses e dissertações, os artigos e livros publicados, os congressos de educação e a reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED) quando buscam refúgio na psicologia e na sociologia para explicitar os saberes experiências dos professores acabam fazendo representações desses saberes, formaliza-os e os metamorfoseia em pura discursividade. Segundo Tardif, esse abismo entre a produção teórica

educacional e o que realmente acontece no cotidiano escolar, é possível de ser superado.

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. (TARDIF, 202, p. 55)

Como viabilizar isso? Para o autor, isso acontecerá somente quando os pesquisadores das ciências da educação se deslocarem de seus gabinetes e dirigirem-se às salas de aulas para aprender o que efetivamente se passa dentro desses espaços.

A legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantido enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos autores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender (idem, p. 259).

O que então forçaria os que discursam sobre a pedagogia se dirigirem ao ambiente de trabalho do professores para que seus discursos se tornem legítimos?

Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é ensino?(idem, p. 55).

Reforma do ensino, decretos, leis e outros tipos de mecanismos mesmo que forcem os teóricos das ciências da educação irem para sala de aula, em nada contribuirá no desvendamento dos saberes experienciais dos professores, estes, reafirmamos, sempre permaneceram alhures em relação aos que teorizam por meio das ciências da educação; não acreditamos como Tardif que a ida deles para dentro das escolas, faça-os discursar fora do vazio, faça-os sair da representação, principalmente, quando o assunto em pauta é o processo ensino-aprendizagem. Se Foucault não se equivocou em suas pesquisas³⁶, o eu escolanovista e a educação progressista jamais poderão falar dos saberes experienciais dos professores, já que,

³⁶ Se o conhecimento é perspectiva, quem pode dar garantia que a perspectiva de Foucault não esteja equivocada quanto à questão das ciências humanas serem extensão das ciências empíricas por meio dos modelos constituintes função e norma, conflito e regra, significação e sistema. Afinal, o advento da modernidade abriu espaço para a loucura se instalar no pensamento. Se a loucura pode-se instalar no pensamento, o que impede o mesmo de conter o equívoco. Consolemo-nos, pois é possível se afastar desse equívoco. Os teóricos que tratam do desenvolvimento cognitivo infantil – Dewey, Piaget e Vigotsky – utilizam profundamente a biologia nas suas pesquisas, é a partir dela que eles parecem justificar suas asserções mais conclusivas a respeito da aprendizagem infantil. Por sua vez, os educadores progressistas sociologizam a partir das análises econômicas que Marx fez da sociedade capitalista.

os saberes em se apóiam ocupam, a seu modo apenas do discurso, e este se apresenta como representação, como uma ordenação de signos destituídos de quaisquer elementos empíricos, como uma ordenação de idéia em que a linguagem não se separa do pensamento, não é o seu efeito exterior, mas o próprio pensamento funcionando como pura representação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Merece ser considerada uma objeção inerente à comparação entre o discurso metafísico clássico e o discurso pedagógico moderno. Formulemos-a da seguinte maneira: há muita consistência em afirmar que a loucura, a doença e o homem, no discurso clássico, funcionam numa ordenação de idéias ou numa ordem indefinida de signos, isso é de fácil constatação; porém, talvez não haja razão para dizer o mesmo a respeito do *mundo infantil, aprendizagem espontânea e criança*. Da mesma forma, talvez não haja razão em fazer a aproximação entre esses três conceitos do discurso pedagógico com discurso clássico sobre a loucura, a doença e o homem, ou seja, essa aproximação não é muito clara ou evidente, não é muito fácil de aceitar essa constatação, além disso, tais conceitos não funcionam da mesma maneira. Este tipo de indagação tem e não tem ao mesmo tempo suas razões. Tem razão quem afirmar que é fácil constatar a loucura na época em que se desdobra em caracteres morais sem encontrar o homem, sua loucura e sua verdade. Afinal, Foucault deixou bem evidente que *ideal insanity* se desdobrava em quatro tipos de vesânicas, essas por sua vez, se diversificavam numa série de caracteres; ele também deixou bem claro que a loucura como desordem entre as noções mantinha-se coerente mesmo se apresentando sob nove aspectos diferentes, deixava de ser coerente quando se tomava a loucura patética como caractere concreto, pois o que se tinha era uma diversidade de signos sem que encontrassem a figura do alienado mental.

Deixa de ter razão aquele que afirmar que o conceito *mundo infantil* não se desdobra em caracteres ideológicos, pois é muito comum nos discursos dos professores licenciados e nos textos pedagógicos a associação desse conceito com os conceitos *aprendizagem espontânea*, a experiência e liberdade da criança, conhecimento prazeroso e fácil e outros tanto conceitos similares do eu escolanovista que se multiplicam em uma ordem indefinida de signos, sem que fale da criança e de como ela aprende o conhecimento, só que isso não é de fácil constatação.

Por outro lado, tem razão aquele que afirmar que o conceito *mundo infantil* não funciona da mesma maneira que o caractere clássico da loucura, dificilmente não se concordará com essa observação, ela parece ser muito justa ao espírito sensato. Entretanto, a nossa investigação de maneira alguma propôs demonstrar tal disparate, e isso por um motivo ínfimo, mais fundamental, a loucura clássica e o *mundo infantil* são caracteres pertencentes a *epistêmes* distintas, o discurso da psicologia apesar de não ter contornado a representação e ter se alojado no saber clássico, não é de modo algum herdeira desse saber ou sua continuação, pois ela pertence a uma configuração de saber radicalmente nova. No seu funcionamento específico, os conceitos das ciências da educação não seguem a mesma trajetória dos caracteres da nosografia clássica, também não têm o mesmo funcionamento específico dos conceitos produzidos pela História Natural, ou jamais poderiam trilhar o mesmo percurso dos conceitos forçados pela Análise das Riquezas para compreensão da relação moeda/riqueza. Portanto, o conceito *mundo infantil* se difere no seu funcionamento específico dos conceitos utilizados pelas antigas empiricidades, tendo um modo peculiar de funcionamento. No entanto, ele reativa as mesmas análises dos caracteres das antigas empiricidades, funcionando por meio da representação.

Foi por esse motivo ousamos postular que o discurso pedagógico sobre o *mundo infantil* funciona, ao seu modo, de forma aproximada da loucura na época clássica. Esta não falava do homem, sua loucura e sua verdade; de modo análogo, o conceito *mundo infantil* não fala da criança de modo como ela aprende o conhecimento. O que aproxima esses dois conceitos não é a maneira como cada um funciona na sua especificidade; neste ponto, como vimos, eles são diferentes. O que os aproxima é o seu funcionamento na representação, funcionam como signos, como discursos, destituídos de concretude.

E é por esse mesmo motivo que postulamos a *aprendizagem espontânea* funcionando de forma aproximada da doença clássica; ambas, abstraem o corpo empírico em suas análises, enquanto esta abstrai o corpo do doente, aquela abstrai o corpo da criança. Esta dupla abstração aventou a possibilidade da criança não ser tematizada como objeto de estudo pelas ciências da educação, assim como o homem enquanto ser empírico não era tematizado como objeto do saber pelo discurso clássico. Se o caractere criança se diferencia do caractere homem no seu

funcionamento específico, ele se aproxima enormemente no seu funcionamento representativo.

A representação, portanto, é o que promove o elo entre os conceitos do discurso clássico e os das ciências da educação. Seria relevante estudar outros conceitos do discurso pedagógico para dar uma maior consistência à nossa investigação, como por exemplo, a divulgadíssima expressão, o professor deve partir do senso comum do aluno para ensinar os conteúdos científicos, pois, a ciência se faz a partir do senso comum. Será realmente isso verdadeiro?

Valeria também a pena investir num trabalho mais detalhado, no sentido de estudar de forma mais aprofundada as transformações epistemológicas modernas para reforçar a idéia de que os saberes da educação não entraram, ainda, na modernidade. Na primeira parte deste estudo, o leitor, provavelmente, pôde perceber que há uma exposição bem mais clara dos saberes clássicos das três obras arqueológicas de Foucault e sua relação com os discursos pedagógicos escolanovista e progressista. O mesmo não se pode dizer na segunda parte do trabalho, embora haja apresentado bem as transformações da medicina e da percepção da loucura modernas, não aconteceu a contraposição com a educação.

Podemos exemplificar isso com a relação entre o discurso médico moderno sobre a doença e a perspectiva da aprendizagem como não sendo algo natural, mas forçosa e artificial. Parece que há aí uma relação de convergência em que o corpo empírico é o substrato das teorizações médicas e pedagógicas. O aprofundamento dessa relação poderia também revelar uma coisa ínfima, no entanto, fundamental, se a concepção da aprendizagem forçosa toma o corpo empírico para fazer suas teorizações, não estariam aí fundada as condições de possibilidade para o discurso pedagógico sair da representação? Não estaria aí também instaurada a possibilidade da linguagem pedagógica desvincular-se da linguagem psicológica e sociológica? São estas questões intrigantes a serem discutidas que reforçam a necessidade da contraposição entre transformações da medicina e da percepção da loucura modernas com a educação. A contraposição foi realizada apenas face ao livro *As palavras e as coisas*, e poderia se dizer, de uma forma bastante apressada, sendo que ela poderia ajudar a reforçar ainda mais a relação entre a representação e o discurso pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da educação**. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394, 20 de dezembro de 1997. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 13 de outubro de 2007.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- CURY, Munir et. al. In: **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**, 7 ed. Revista e atualizada. São Paulo: Malheiros, 2005. 866p.
- CUNHA, Marcus Vinícius da Cunha. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.
- _____. **História da loucura**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. 23 ed. São Paulo: Graal, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores** – Busca e movimento. Campinas, Papirus, 1996.
- LEBRUN, G. **Transgredir a finitude**. In: Renato Janine (Org.). **Recordar Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyla, 1990.
- _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Foucault, a ciência e o saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?/ textos de José Carlos Libâneo... et. al. ; coordenação de Selma Garrido Pimenta** – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- ROURE, Glacy, Q. de. **Educação e Cultura**. In: Revista Educativa, Goiânia, v.6, n 2, jul/dez. 2003.
- SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.
- _____. **Escola e democracia**. 37 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TERNES, José. **Michel Foucault e a idade do homem**. Goiânia: Editora UCG, 1998.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.