

JUSTIFICAÇÃO E PRESCRIÇÃO PRODUZIDAS PELAS CIÊNCIAS HUMANAS: IGUALDADE E LIBERDADE NOS DISCURSOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

Paula Corrêa Henning

Introdução

Querendo problematizar alguns discursos educacionais contemporâneos que se consolidam como emblemas da modernidade, busco traçar neste texto provocações, questionamentos e dobrás acerca da Igualdade e da Liberdade. Entendo-as como figuras cativas dos arautos de uma episteme da qual ainda não saímos: a episteme moderna. Assim, organizei este texto na tentativa de evidenciar efeitos de sentido provocados em alguns discursos educacionais. Elenquei duas das três figuras de modernidade – Igualdade, Liberdade e Fraternidade – a partir da crítica nietzscheana aos ideais da Revolução Francesa como emblemas dessa episteme.

Para realização deste estudo, selecionei como *corpus* discursivo quatro teses de doutorado defendidas em 2006 e 2007 no Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. Trago, ao longo do texto, fragmentos de algumas das teses sob análise. Com esses documentos que compõem o *corpus* discursivo dessa investigação tive uma preocupação ética. Todas as teses estão disponibilizadas na Biblioteca da Unisinos para consulta local.¹ Assim, as quatro teses aqui analisadas podem ser encontradas por qualquer pessoa que tenha interesse em ler e consultar o estudo desenvolvido pelos autores.

Assumindo o entendimento foucaultiano (FOUCAULT, 2001b) de que mais importante do que o autor é o próprio discurso, não debruço meu olhar sobre os autores das teses analisadas. E tomo essa posição, pois, assim como Foucault, não me interessa quem fala (FOUCAULT, 2001b). Não estou interessada aqui no nome do autor: ele não é o produtor nem o inventor dessa obra. Esses discursos estão marcados por uma ordem mais ampla na

1 Os autores, ao depositarem suas teses, anunciam à bibliotecária se a tese pode ou não ser fotocopiada. Nos quatro casos aqui utilizados, todos os autores autorizaram a reprodução de cópias.

qual o próprio autor é capturado por ela. Por isso, muito mais importante que saber quem é o autor, o que importa aqui são os ditos, o próprio discurso. Aqui “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2004, p. 26).²

Dados os contornos metodológicos, inicio provocando o leitor a entender a Revolução Francesa como um contendor a altura para que, neste estudo, possa travar com ela uma guerra, no sentido nietzscheano. Como o próprio filósofo nos mostra em seus ensinamentos sobre a prática de guerra, somente podemos guerrear com causas vencedoras. E não há dúvida de que a Revolução Francesa foi uma causa vencedora. Por isso, instigada com o pensamento do filósofo, travo um duelo de combate com duas figuras emblemáticas de modernidade do século XVIII. Neste texto, tomo a Igualdade e a Liberdade como emblemas do mundo contemporâneo, evidenciando os discursos e seus efeitos no campo da Educação.

A Revolução Francesa, como um acontecimento produto dos ideais iluministas, marca a história do ocidente, traçando princípios universais na busca do bem para coletividade. Liberdade, Igualdade e Fraternidade são lemas que caracterizam a Revolução de 1789 e trazem lutas que intentam a garantia por direitos iguais, paz entre os homens e liberdade de expressão.

Tal revolução pretendia o fim da guerra, “a fraternidade dos povos e floridas efusões universais” (NIETZSCHE, 2001, p. 264). Neste texto, estimulada por Nietzsche, pretendo evidenciar que a luta revolucionária do século XVIII anulou o combate, as relações de força, silenciando alguns a favor do bem universal.

Entendendo que o propósito de trazer ideais modernos em nome do povo foi um dos grandes objetivos da Revolução Francesa, Nietzsche vai mostrando em seus escritos o quanto posicionamos o homem num lugar de destaque, como aquele que busca o bem para a coletividade. “Foi apenas a Revolução Francesa que pôs o cetro, de maneira total e solene, nas mãos do ‘homem bom’” (NIETZSCHE, 2001, p. 244).

Estimulada pelas críticas nietzscheanas e foucaultianas da modernidade, travo um duelo de combate com essas duas figuras que ainda hoje servem como valores morais que determinam e prescrevem formas de ser e viver o contemporâneo. Busco colocar sob suspenso tais emblemas provocando-nos a pensar o pensamento e, quem sabe, criar estratégias que resistam e criem outros modos de viver.

2 Por uma questão metodológica anuncio aqui que o número das teses está relacionado ao abrigo de cada uma das quatro linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos.

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições, e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (FOUCAULT, 2002c, p. 29).

De qualquer forma, é importante percebermos que estas proposições não são dadas ao acaso, mas são, antes, produtos de um solo positivo que fabrica uma ordem intrínseca, nos fazendo pensar, ser e agir de uma determinada forma. A ordem a que me refiro é a episteme moderna. A episteme é a ordenação dos saberes que possibilita problematizar o mundo de uma determinada maneira e não de outra.

Com isso, não se acredita que existam saberes universais à espera de serem descobertos, mas sim que eles são historicamente produzidos a partir da condição de possibilidade dada pela episteme daquele momento histórico. Assim, uma episteme ordena e valida os discursos. A forma como vemos o mundo e vemos a nós mesmos é determinada muito fortemente pela episteme na qual nos movimentamos, porque é ela que cria o campo das possibilidades e impossibilidades de nossas vontades de saber. Se hoje pensamos na sociedade como um espaço que deve ser de igualdade e liberdade, por exemplo, é porque esse solo é criado pela episteme que nos abriga.

Assim, a análise das figuras de modernidade presentes em alguns discursos das teses não buscou questionar a legitimidade das verdades que produzem em favor de outras supostamente mais verdadeiras ou nobres para mim, mas colocá-las em exame, de modo que se possa enxergar a produtividade da ordem discursiva moderna em diferentes momentos e com diferentes roupagens. Minha preocupação é pensarmos que essa forma de ser e estar no mundo, a partir de alguns discursos modernos, nos molda e nos faz crer que essa é a única e legítima maneira possível de viver dignamente. Com os questionamentos que trago, pergunto-me como esses valores modernos chegaram a ser valores tão indispensáveis e necessários para vivermos nesse mundo, e que, mesmo mudando, aparentemente talvez não produzam efetivamente alguma diferença nos nossos modos de saber. Quero ainda mostrar o quanto tais discursos, com seus efeitos éticos e políticos, dependem diretamente do solo positivo que constitui esse momento histórico: a episteme moderna.

Para isso, inicio trazendo para discussão a primeira figura de modernidade: a Igualdade, associando-a a um discurso qua-

se unânime no campo da Educação, a inclusão escolar. A seguir, provoço a segunda figura: a Liberdade, articulando-a com a tentativa de Kant com sua educação prática ou moral, na busca do esclarecimento das consciências.

1 A Justificação da Igualdade pela promessa de um mundo onde caibam todos

Começo problematizando o discurso da Igualdade, recorrente e de grande prestígio na sociedade contemporânea. Tomo-a como uma dessas figuras de modernidade que ocorrem repetidas vezes nos textos de algumas das teses sob análise e que entendo como efeito de uma ordem discursiva maior que os próprios textos. Uma ordem discursiva que faz o tema da igualdade ser tratado como questão indispensável em nossos dias e que determina certo modo de tratamento da igualdade que a faz tornar-se valor fundante dos modos de existir na atualidade.

Com essa busca pela igualdade, pelos direitos humanos – aliás, o que são direitos humanos senão a soberania de uma cultura em relação a outras? –, corre-se o risco de sonegar as diferenças, já que equaliza, homogeniza, emparelha o que é heterogêneo para poder dar o mesmo tratamento legal, educacional, cultural, etc. Com a busca pela garantia de igualdade, o Pensamento do Mesmo, grande matriz da episteme moderna, torna evidente seus rastros na tese 2 na busca incansável pela igualdade, fazendo o “Outro, o Longínquo [ser] também o mais Próximo e o Mesmo” (FOUCAULT, 2002a, p. 469).³

Entendo o Pensamento do Mesmo como essa grande matriz que busca trazer tudo o que é da ordem do mundo para a ordem da representação. Identifica todas as coisas com aquilo que já existe na representação e as submete à razão humana. Assim, não damos margem para tudo aquilo que não cabe na nossa representação racional. O homem torna-se a medida do mundo.

Na introdução de *As palavras e as coisas*, por exemplo, Foucault anuncia essa matriz da modernidade fazendo referência aos seus estudos sobre a história da loucura. Vejamos:

3 Pensando sobre o Outro, me aproximo das problematizações trazidas por Carlos Skliar (2003). Esse Outro que tentamos, incessantemente, capturar e trazer para a Mesma ordem, que tentamos normalizar é aquele que insiste em aparecer e fazer-se próximo, colocando-me a indagar acerca do impensável comparando-o comigo. Esse Outro não cessa de aparecer e fazer-me pensar no que me aproximo e do que me distancio dele. “Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas a mesma dualidade apontada acima (outro próximo – outro radical) existe também em termos de exterioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós” (SKLIAR, 2003, p. 26).

A história da loucura seria a história do Outro – daquilo que, para uma cultura é ao mesmo tempo interior e estranho, a ser portanto excluído (para conjurar-lhe o perigo interior), encerrando-o porém (para reduzir-lhe a alteridade); a história da ordem das coisas seria a história do Mesmo – daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades (FOUCAULT, 2002a, p. XXII).

Dentro da episteme moderna, existem zonas do não pensado. Porém, o projeto dessa episteme é que essas zonas se tornem pensáveis assim que possível. É a própria episteme que fornece o lugar para aquilo que pode ou não ser objeto do pensamento. Nada aqui foge à possibilidade de pensamento. As questões que ainda não foram pensadas um dia serão submetidas aos modos de saber moderno. Assim, o projeto utópico da modernidade é tornar tudo pensável, tudo passível de ser reduzido ao conhecimento humano racional. A ciência dominaria o mundo.

Do mesmo modo que essa submissão ao conhecimento vale para todas as diferenças do mundo, ou seja, tudo um dia será pensável e conhecido, bastam o tempo e o progresso. Assim, também os discursos da Inclusão consolidam essa pretensão. Um dia todos serão incluídos, todos farão parte, nada e ninguém ficarão fora do grande projeto moderno de conhecimento e domínio do mundo.

Ninguém escapa da educação, ela acontece em todos os tempos e espaços, em casa, na rua, na igreja, na escola, no trabalho (Tese 4, p. 266) [grifo meu].

*À família cabe o direito de escolher a escola, regular ou especial, mas, **obrigatoriamente, a criança tem que estar na escola.** Também afirmo que a responsabilidade da obrigatoriedade de freqüentar a escola cabe ao Estado, mas a escolha da modalidade educacional pode ficar a cargo da família (Tese 2, p. 63)[grifos meus].*

*O desafio é grande e acredito que o começo é o desejo de cada um e a percepção dos muitos caminhos que se apresentam e, principalmente, da **obrigatoriedade contida na legislação atual** e na exposição veiculada na mídia. Não para dizer que estamos incluindo, porque somos obrigados pela lei, mas para saber que isso é um **direito de todos** e já assegurado em lei (Tese 2, p. 77) [grifos meus].*

A Educação parece ser o grande instrumento da modernidade para realizar seu projeto de controle sobre o mundo e, portanto, também sobre nossos modos de existir. Mais uma vez, torna-se claro que os discursos modernos que operam em algumas das teses analisadas estão a serviço da ordem moral instituída por esta episteme. A escola acaba por ser uma grande maquinaria que auxilia, decisivamente, para que esse projeto seja

colocado em funcionamento e, assim, o Pensamento do Mesmo nos leva a conhecer somente o que podemos reduzir à medida do homem.

A discussão feita por Foucault a respeito do Pensamento do Mesmo me levou na direção das críticas mais radicais feitas por Nietzsche aos ideais da modernidade. Talvez a maior expressão desses ideais esteja mesmo dada na consolidação dos valores revolucionários franceses que tiveram grande expressão na cultura ocidental. Igualdade, Fraternidade e Liberdade tornaram-se grandes bandeiras de todas as culturas que devem à modernidade seu compromisso com a verdade e com o bem.

Demonstrando que a igualdade não é uma condição natural, Nietzsche declara que é através da condição de desigualdades que se força uma condição de igualdade. Através do direito legal, garantimos a igualdade de todos. A igualdade então elimina tudo que é da ordem da diferença.

Promotor da vida em coletividade, o indivíduo mais fraco em momento algum poderia abrir mão [da igualdade]. Por isso, instituiria maneiras de agir e pensar universalmente válidas, censuraria toda originalidade, reprovava qualquer mudança. Exigiria ininterruptamente a vitória de cada um sobre si mesmo, para que a sociedade se fortalecesse. Igual entre iguais, o animal de rebanho talvez até cresse que os homens são todos irmãos (MARTON, 2001, p. 186).

Evidentemente, não quero invalidar muitos dos benefícios decorrentes de tais políticas públicas, mas mostrar que essa macropolítica conta com uma micropolítica de governo social, que está para além de seus evidentes bons interesses coletivos. Quando as políticas públicas buscam seus argumentos de justificação do bem comum pela garantia dos direitos humanos, encontram nas Ciências Humanas seu campo privilegiado de discursos. Fecha-se assim um ciclo, onde as Ciências Humanas, desenvolvendo saberes sobre o homem, oferecem às políticas condições discursivas de defesa do controle social e, estas últimas, por sua vez, devolvem à escola e aos processos de formação do professorado, de um modo geral, a responsabilidade e a obrigação de execução de suas próprias verdades.

Muitas vezes, os sujeitos da pesquisa destacam a carência da formação humana, entendida pelos conhecimentos teóricos para compreensão da pessoa humana, principalmente quando se referem à carência no currículo de disciplinas de psicologia, filosofia, sociologia e pedagogia. [...] é que esses sujeitos carecem de elementos conceituais para compreenderem melhor o seu objeto de trabalho dando-lhes maior segurança na apropriação e uso da instrumentalidade que lhes é inerente (Tese 4, p. 390).

As falas dessas professoras reforçam que os saberes necessários para uma escola inclusiva são os mesmos sabe-

res para trabalhar com turmas de ensino regular, e que os cursos de formação – magistério e pedagogia – devem contemplar esses saberes, principalmente abordar com mais ênfase e mais carga horária, as teorias de aprendizagem (Tese 2, p. 145).

Tais excertos são emblemáticos para pensarmos o quanto os saberes advindos das Ciências Humanas na formação do cientista tornam-se fundamentais para sua atuação profissional. Esses saberes advêm de um campo específico que faz da ciência do homem aquela que busca, incessantemente, conhecer seu objeto para controlá-lo melhor. E aqui vale referir que estas são as únicas ciências que têm no homem, paradoxalmente, o sujeito e o objeto de seus conhecimentos produzindo assim aquilo que Foucault (2002a) denominou da duplicação do sujeito no campo de saber das Ciências Humanas. Entendo o quanto esses campos de saberes duplicam a posição do homem, posicionado-o como aquele que desenvolve saberes sobre o *outro*, que em última instância, também é ele próprio.

Ainda no que se refere ao caráter da ciência, expresso repetidas vezes em alguns dos ditos da tese 2, observo uma forte crença na ciência. Vejamos:

*[...] é importante **acreditar** que todos aprendem e perceber os saberes que mobilizamos, saberes fundamentados nas teorias da aprendizagem, no desenvolvimento infantil, cognitivo, efetivo-emocional e psicomotor para efetivação da educação inclusiva (Tese 2, p. 147) [grifo meu].*

*Aliei-me à corrente radical da inclusão total por **acreditar** – e **acredito** ainda – que todos aprendem. Firmei o passo e **adotei em meus discursos** a idéia de inclusão geral, seguindo a obrigatoriedade expressa nas leis (Tese 2, p. 24) [grifos meus].*

Parece estranho, em um campo onde a cientificidade deveria predominar, perceber que a crença ainda toma conta de alguns dos nossos discursos. Mesmo que nos excertos acima fique evidente que se espera uma formação aliada a conhecimentos científicos, a presença daquilo que Pereira e Ratto (2006) anunciam como sendo uma espécie de adesão religiosa nas práticas pedagógicas parece evidenciar-se também nos discursos da tese 2 em especial. A fabricação de uma transcendência a ser seguida se produz quando o anúncio de que devemos acreditar que todos aprendem joga esse discurso para o campo da crença, da fé, privilegiando aspectos mais ligados à adesão por simpatia que a efetiva conclusão pelo exercício da ciência. Não estou com isso defendendo a superioridade da ciência, mas discutindo a ambigüidade de um discurso que se ancora na ciência para garantir sua legitimidade, mas, ao mesmo tempo, apela para a crença como sua condição de efetividade.

Isso remete àquilo que, em funcionamento nos discursos de formação dos professores, os autores chamam de traços de uma espécie de fundamentalismo pedagógico. “O professorado, antes de qualquer coisa, é levado a ‘crer’, ‘acreditar’ na nova proposta. O que deveria ser uma Política Pública, um programa a ser discutido e avaliado, é antes algo em que se ‘deve acreditar’” (PEREIRA e RATTO, 2006, p. 11).

As políticas públicas servem-se, portanto, de mecanismos de justificação, sustentados pelo conhecimento gerado pelas Ciências Humanas que, por sua vez, curiosamente, leva o professorado a crer no que deve ser feito, mesmo que essa conclusão não conte efetivamente com a participação dos atores sociais na construção de tais saberes e regulamentações.

Diante de um discurso legítimo, como são os discursos advindos do campo da ciência, os saberes acerca da inclusão escolar como possibilidade para uma sociedade mais justa, equânime e fraterna, tornam-se verdades de nosso tempo e produzem formas de ser e viver no espaço educacional. Entretanto, quero trazer neste momento uma questão que há muito tempo vem me inquietando: a questão sobre os discursos da inclusão escolar como estratégias daquilo que Foucault (2002b, 2005b) denominou de uma Sociedade de Normalização, que tem nas disciplinas e no biopoder seus poderosos mecanismos de vigilância e controle social.

Para isso, sirvo-me de dois textos de Michel Foucault que compõem mais fortemente sua fase genealógica. O primeiro – *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* –, escrito em 1975 (2002b), que se refere às prisões, evidenciando suas aproximações com outras instituições de seqüestro, como a escola. Nesse estudo, Foucault apresenta a passagem do poder soberano ao poder disciplinar, anunciando de forma detalhada as características, estratégias e mecanismos que esse novo poder coloca em funcionamento. O segundo texto refere-se ao curso de 1976, que tem como título *Em defesa da sociedade* (2005b). Retomando o poder disciplinar, Foucault anuncia que outra estratégia de poder vem compondo a sociedade de normalização: o biopoder. É a partir dessas problematizações do poder na sociedade de normalização que seu curso vai versando, ao longo desses dois meses de apresentação.

Na virada do século XVIII para o XIX, que Foucault descreve como o período de passagem da sociedade de soberania à sociedade de normalização, o suplício, o espetáculo e, conseqüentemente, o poder sobre o corpo perdem força. Certamente, as penalidades se aplicam ao corpo também, porém é de uma relação diferente que se trata: priva-se o indivíduo de sua liberdade, através de um sistema de coação, de interdição, de obrigação; todavia, a preocupação agora não é com o sofrimento do corpo, mas com uma economia dos direitos.

Por efeito dessa nova retenção, um exercício inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor são os objetos últimos de sua ação punitiva (FOUCAULT, 2002b, p. 14).

Com esse novo aparato tecnológico, em nome do respeito para com a humanidade, as penas dirigem-se não mais ao corpo para produzir bens e riquezas, mas ao corpo para governá-lo mais e melhor. Essa pena deve servir não mais como espetáculo, mas como um castigo que se dirija a interiorizar normas de condutas ao infrator.

A preocupação, agora, versa sobre como esse sujeito pode vir a se tornar. E, para isso, cria-se um conjunto de medidas que corrijam o indivíduo, que exerçam sobre ele uma série de diagnósticos, de padrões a serem seguidos, de estratégias que normalizem suas ações, evidenciando como ser, se comportar e atuar no mundo em que vive.

Com uma suavização das penas, em grande parte resultante das emoções de cadafalso⁴ e da necessidade de implementar um regime punitivo mais eficaz, a disciplina intenta trazer castigos mais humanos. Para essa mudança nas estratégias de poder, é preciso uma adaptação dos indivíduos à nova política de controle da população: a vigilância permanente do comportamento das pessoas. As tecnologias disciplinares são exercidas no sentido da conservação da ordem e da civilidade da população, garantindo que a infração do indivíduo não volte a ocorrer. Daí porque a disciplina busca muito mais garantir a ordem do que a justiça frente à desordem ocorrida. A disciplina preocupa-se com uma punição que garanta a ordem no futuro, criando estratégias para que essa desordem não ocorra novamente.

O verdadeiro objetivo da reforma, e isso desde suas formulações mais gerais, não é tanto fundar um novo direito de punir a partir de princípios mais eqüitativos; mas estabelecer uma nova “economia” do poder de castigar, assegurar uma melhor distribuição dele, fazer com que não fique concentrado demais em alguns pontos privilegiados, nem partilhado demais entre instâncias que se opõem; que seja repartido em circuitos homogêneos que possam ser exercidos em toda parte, de maneira contínua e até o mais fino grão do corpo social (FOUCAULT, 2002b, p. 68).

4 Emoções de cadafalso, segundo Foucault (2002b), referem-se àqueles momentos anteriores à execução do condenado em que o Rei, com sua espada tinha o direito de deixar viver ou fazer morrer. Aqueles momentos angustiantes e ameaçadores que incutia nos espectadores do espetáculo o medo de, em algum dia, serem eles a estarem no cadafalso.

A fim de que essa tecnologia do poder efetive seu exercício, foi necessário criar novas estratégias de controle do tecido social. Princípios que sirvam para regular e fazer valer a arte de punir. Quando se começa a criar essas estratégias de controle na busca de garantir a ordem social, inicia-se uma nova economia do poder, fazendo aparecer aquilo que Foucault denomina uma Política de Normalização (FOUCAULT, 2001a).

Uma dessas estratégias para colocar em funcionamento essa nova Política é o disciplinamento dos saberes a partir do campo legitimado da ciência. A Ciência Moderna nasce como estratégia para organizar, gerenciar e fazer funcionar a sociedade de normalização e suas tecnologias disciplinares. Para isso, como venho problematizando nesse texto, a ciência se vale do progresso da razão, produzindo conhecimentos que se tornam válidos, entrando na ordem discursiva e engendrando o funcionamento de uma sociedade normalizada, determinando o verdadeiro e o falso saber a partir dos critérios científicos modernos, pois, a partir desses “saberes disciplinados, apareceu uma regra nova que já não é a regra da verdade, mas a regra da ciência” (FOUCAULT, 2005b, p.222).

Entendo em algumas teses analisadas a operação dessa estratégia do discurso científico exaltado em nome do progresso da Educação.

As professoras deste grupo, pesquisando, perguntadas sobre *‘quais saberes precisarão mobilizar para terem sucesso no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental?’*, **foram unânimes, novamente, em sua resposta: – saber como a criança aprende** (Tese 2, p. 141) [grifos meus].

Não quero com isso invalidar o desenvolvimento da ciência, quero apenas problematizar o mito da ciência como progresso e redenção do mundo e o privilégio dos saberes científicos frente aos demais modos de saber. Muito mais do que isso, o discurso da ciência põe em funcionamento estratégias de regulação que vão governando nossas vidas e determinando nossas escolhas ao fazer/pensar Educação, por exemplo.

Com essa ferramenta consistente, apreendida com estudo de Foucault (2002b e 2005b), sobre as tecnologias disciplinares, percebo o quanto o discurso científico funciona como uma das importantes estratégias para a efetivação dessa nova tecnologia de poder que se instaura no final do século XVII. A ciência desenvolve saberes para melhorar as condições de vida e de trabalho dos sujeitos, produzindo modernizações para garantir melhores condições de vida.

Para garantir essa melhoria, a sociedade de normalização se responsabilizou em criar instituições que tornassem possível a transmissão e a inculcação do código de leis e normas. Refi-

ro-me aqui ao que Foucault (2002b) convencionou chamar de instituições de seqüestro, tais como as prisões, os quartéis, as escolas, os hospitais, os manicômios, as fábricas. Nelas, os horários, as atividades regulares, a boa convivência em grupo, o respeito aos bons hábitos são rigidamente seguidos para a criação de um sujeito que mais do que seguir o código de leis, entenda e assuma a importância de exercê-lo cotidianamente. É a formação, enfim, do sujeito educado, do sujeito obediente, ou, mais claramente tratado, um corpo dócil e útil para a sociedade em que se vive.

Para a formação desse sujeito, exigem-se novas técnicas para tornar seu corpo docilizado e útil. Um corpo que estará constantemente submetido a um controle, especialmente pela interferência nos modos de regulação do tempo e do espaço. Um controle permanente sobre o corpo do indivíduo que deveria submetê-lo a uma atividade constante torna-o, quanto mais obediente, mais útil. Diferente do poder sobre o corpo exercido nas sociedades de soberania, diretamente ligado à propriedade e à riqueza, com as disciplinas o controle se define como aquilo que traz “domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2002b, p. 119).

Para isso, a observação permanente torna-se uma técnica indispensável na formação desse sujeito. A compreensão dessa observação se dá através de descrições de dados que, iluminados pelos saberes da ciência do homem, tornam-se ferramentas eficazes para prescrever modos desejados de existir.

Para essa observação, é necessário um quadriculamento do espaço, onde os indivíduos são dispostos num local específico, cuja presença pode ser controlada: sua presença ou ausência, seus gestos, comportamentos, ações. A partir de saberes cultivados sobre os escolares, os doentes, os loucos, os soldados, os operários pode-se proceder com as melhores estratégias para a correção dos comportamentos e ordenação das ações, tornando o tempo mais bem aproveitado. Trata-se, enfim, de transformar o indivíduo inútil ou perigoso, em sujeito dócil e útil, através da organização social ativada nas instituições de seqüestro que melhor se enquadre com aquele sujeito a ser disposto: a escola, ao escolar; o hospital, ao doente; o manicômio, ao louco; o quartel, ao soldado; a fábrica, ao operário.

Uma regra de conduta que se opõe ao irregular, ao atípico, à norma é a estratégia de esquadrinhamento de toda a anormalidade. No entanto, essa operação do princípio da norma só acontece por meio de mecanismos e tecnologias específicas que atuam sobre a vida mais cotidiana dos sujeitos. A Pedagogia, exemplarmente, com mecanismos de registros acerca da

aprendizagem, das condutas, dos comportamentos dos escolares, vai fabricando um padrão de normalidade que não cessa de aparecer em seus espaços-tempos. Assim, a observação permanente através da vigilância dos corpos e almas auxilia na produção de séries regulares, tornando toda a anormalidade cada vez mais reconhecível e manejável, pois, “é sempre sobre um fundo do já começado que o homem pode pensar o que para ele vale como origem” (FOUCAULT, 2002a, p. 456).

A ativação do discurso da inclusão é percebida como um mecanismo refinado que ainda coloca em funcionamento tecnologias disciplinares: o que pretendem os discursos da inclusão senão favorecer o posicionamento de cada um em seu devido lugar, transformando então as multidões confusas em multiplicidades organizadas? Qual lugar melhor do que a escola para fazer funcionar esses discurso e transformar os aparentes inutilidade e perigo em utilidade e segurança social?

Em *Vigiar e punir* (2002b), Foucault apresenta os três instrumentos que são colocados em funcionamento para o eficiente exercício das disciplinas: a Vigilância Hierárquica, a Sanção Normalizadora e o Exame. O bom adestramento do indivíduo – a função maior do poder disciplinar – se deve à combinação de força desses três instrumentos. Aproximando-me das análises desenvolvidas por ele, buscarei vislumbrar como alguns traços de operação desses instrumentos podem estar presentes nos discursos da inclusão que têm como matriz o princípio da Igualdade.

O primeiro instrumento citado por Foucault como Vigilância hierárquica toma como função principal as variadas técnicas de vigilância e as estratégias de olhar sem ser visto. A tentativa de uma visibilidade geral fez com que uma nova arquitetura se gerasse na modernidade. Querendo “permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 2002b, p. 144) a arquitetura das diferentes instituições se organiza para que se torne possível a observação contínua, a vigilância, o ver sem ser visto, o controle das ações e do tempo do indivíduo. Uma maquinaria de controle que aumenta os efeitos do poder disciplinar, pois nada escapa de sua permanente vigilância. Movimentos, ações, olhares controlados para que se corrija o que é necessário, multiplicando o efeito do poder disciplinar.

Ainda que de modo um tanto diferente das circunstâncias estudadas por Foucault, vejo a vigilância como um modo de operação presente nos discursos da inclusão escolar quando aceitamos a convivência com o anormal. Torna-se necessário um conjunto de profissionais e procedimentos que constantemente dêem visibilidade aos movimentos do aluno incluído. Uma vigilância constante das esferas competentes: a psicóloga, a pedagoga, a psicopedagoga, o neurologista, enfim, uma série

de estratégias que são colocadas em funcionamento para vigiar o anormal, através de saberes que desenvolvemos sobre ele.

Porém, só de vigilância não se produz essa nova tecnologia de poder. A Sanção Normalizadora estabelece um conjunto de normas, regras e comportamentos, determinando um código penal que observa a adequação à norma, reprimindo tudo que escapa aos sistemas disciplinares instituídos.

O castigo, a punição e a sanção de alguns atos são estratégias para colocar em funcionamento o poder disciplinar. A Sanção Normalizadora cria, enfim, estratégias para comparar, hierarquizar, determinar o certo e o errado, homogeneizar, excluir e, de forma mais ampla, normalizar.

Com a disciplina, e especialmente com a Sanção Normalizadora, se produz o poder da norma. Regularizam-se as ações, os desempenhos do indivíduo, direcionando-o, através de diferentes estratégias, a seguir o princípio de uma regra, comparando-o com os demais. É então que este segundo dos três instrumentos homogeneiza, fixando um sistema de igualdade.

*Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um **sistema de igualdade formal**, pois, dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2002b, p.154) [grifo meu].*

Cria-se, por exemplo, na escola, diferentes mecanismos de sancionar aquilo que escapa à norma instaurada. Busca-se a igualdade para equiparar e homogeneizar o que é da ordem da diferença. Aceita-se a diferença, mas a partir de um lugar privilegiado, em que é possível traçar uma norma que a todos abrigue.

Na correnteza da Tecnologia Disciplinar, aparece um último instrumento que faz operar a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora: o Exame. Repartir, classificar o tempo, observar, vigiar, punir o indivíduo. As estratégias operadas pelo exame são as relações de poder e a constituição correlata de um campo de saber. A observação regular do anormal na escola, por exemplo, se oferece à disciplina escolar, tornando esse campo como propício ao exame e, nessa perspectiva, propício à geração de saberes pedagógicos normalizadores.

A constante vigilância dos especialistas na escola sobre o anormal é efetivada através desse exame que produz registros específicos, como os laudos médicos e psicológicos, e os pareceres pedagógicos que orientam as práticas educativas sobre os corpos dos incluídos.

Por isso, é a partir da produção dessa nova tecnologia de poder, possível a partir da combinação desses três instrumentos

– Vigilância Hierárquica, Sanção Normalizadora e Exame – que a Educação/Pedagogia funciona como ciência. Cabe dizer mais do que isso: com o poder disciplinar nascem as Ciências Humanas. Um campo de saberes científicos sobre o homem se torna possível quando a produção de um poder que vigia, sanciona e examina necessita legitimar saberes sobre aquele que é objeto – e vale lembrar que é também sujeito – do conhecimento: o homem.

Uma brilhante discussão acerca da tecnologia disciplinar encontra-se na tese 3, quando a autora trata dos corpos dos escolares na Campanha de Nacionalização e toma a escola como um espaço de vigilância, sanção e exame, na busca do disciplinamento dos corpos e almas dos sujeitos escolares. A tese 3 evidencia que a proposta da Campanha não era fechar escolas, pois estas eram instituições fundamentais para transmitir a idéia de cultura única, devendo tornar esses imigrantes selvagens em civilizados.

Os agentes da nacionalização enfatizavam que o governo do Estado não buscava o fechamento das escolas existentes nas chamadas zonas de colonização alemã, mas seu encaminhamento em direção à nacionalização (Tese 3, p. 86).

A análise realizada pela autora induziu-me a pensar o quanto, através dos saberes desenvolvidos pelas Ciências Humanas, o disciplinamento dos escolares não ocorreu somente na Campanha de Nacionalização, objeto de estudo da tese 3, mas ocorre também nos discursos de inclusão presentes na tese 2. Na luta pela inclusão, não há a busca por vigiar a diferença? Não há uma vigilância permanente, uma observação hierárquica, um exame permanente realizado por especialistas no processo de educar o incluído, já que ele aprende diferente dos outros e por isso necessita de especial atenção em meio aos demais? Ainda mais: não disciplinamos também os professores com vistas a se tornarem permanentes observadores, registrando, examinando e sancionando? Não seria este um modo de otimizar a ação normalizadora, diluindo e pulverizando a função de diferentes especialidades?

Aqui, anunciei e tentei tornar evidente o quanto em nome da igualdade e do projeto da inclusão escolar as tecnologias disciplinares operam e colocam em funcionamento estratégias que constituem a Sociedade de Normalização, mesmo nos dias atuais.

Foucault anuncia também que nessa Sociedade de Normalização, na qual a ciência exerce um papel fundamental, produzido inicialmente por estratégias disciplinares, outras tecnologias podem surgir. O poder está sempre modificando seus modos de efetuação, o que não permite que cheguemos a uma análise definitiva ou a uma teoria do poder. Vimos se anunciar, na segunda

metade do século XVIII, outra tecnologia de poder que, unindo-se a essa já conhecida técnica disciplinar, coloca em operação outros instrumentos para continuar a normalizar a sociedade. Refiro-me à Tecnologia do Biopoder.

Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica é – diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo – à vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não mais ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. Mais precisamente, eu diria isso: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc. (FOUCAULT, 2005b, p. 289).

Um poder massificante que atua no corpo social, gerenciando e defendendo a ordem para o convívio na sociedade. O biopoder desenvolve saberes sobre a população para continuar a “fazer viver”,⁵ mas agora no plano coletivo. Para isso, os saberes desenvolvidos pela ciência continuam a ser uma estratégia para colocar em funcionamento a Sociedade de Normalização, agora com uma nova tecnologia, produzindo saberes que vão auxiliar na melhoria global da população, na otimização da vida social.

Aqui não se trata de desenvolver estratégias que atuem no corpo individual do sujeito, mas de desenvolver estratégias de regulamentação da vida na coletividade, diminuindo os riscos de morte e aumentando a intervenção para intensificação da vida.

Nessa sociedade do biopoder, apreendo o quanto os discursos da inclusão e da igualdade se configuram, agora com outras estratégias. Não há somente uma tecnologia disciplinar operando sobre o corpo individual do incluído, mas há a operação sobre o corpo social, sobre o homem-espécie. Quero dizer que deixar o anormal solto pela sociedade constitui-se numa ameaça à ordem. Por isso, entendo que a inclusão de todos na escola torna-se um mecanismo de gerenciamento do risco social. Com ela, regulam-se essas ameaças e riscos a que está submetida a população. Assim, a tecnologia do biopoder torna-se uma tecno-

5 “Fazer viver” e “deixar morrer” são expressões utilizadas por Foucault (2005b) para se referir ao campo de intervenção do biopoder. Um poder que se volta para estratégias de vida social. Nessa obra, Foucault faz uma discussão acerca das diferenças e semelhanças entre o Poder Soberano (anunciado por ele como um poder oposto ao biopoder, um poder que se preocupa em fazer morrer e deixar viver), o poder disciplinar e o biopoder.

logia de gerenciamento do risco social, direcionando ações que resguardem a vida da população.

Voltada para um corpo múltiplo, essa nova tecnologia busca a organização, o gerenciamento e o controle da população. Regulamentação, prevenção e cuidado são as preocupações da atual sociedade na busca de garantir a vida em coletividade. Por isso, a preocupação agora não é somente com o controle das epidemias que acometiam a sociedade, produzindo inúmeras mortes. As forças são agora canalizadas também para endemias, aquelas “doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são encaradas como as epidemias, a título de causas de morte mais freqüente, mas como fatores permanentes” (FOUCAULT, 2005b, p. 290). Pensemos nos incluídos então: esses indivíduos não constituiriam uma espécie de endemia, já que para eles não há cura? Diferenças que não podem estar simplesmente soltas no mundo, mas é preciso controlá-las para que não gerem ameaças à regularidade da população, em seus modos de saber e conviver.

Com essas análises, concluo o desenho da igualdade, essa primeira figura de modernidade. Busquei problematizar o quanto as Ciências Humanas, a partir da produção de um conhecimento válido legitimam e fazem valer, ainda hoje, o ideário da Revolução Francesa que estampa a modernidade em nossas vidas. Com políticas públicas, práticas pedagógicas, especialistas indicando o caminho certo, a astuciosa igualdade se efetiva em nossas ações diárias e põe em funcionamento a sociedade de normalização, por vezes com mecanismos disciplinares, por vezes atuando como controle social.

Ainda que com outras roupagens, a igualdade se consolida na atualidade e com alguns discursos das teses analisadas foi possível perceber uma série discursiva que constitui essa figura astuta: a garantia de direitos e os discursos da Inclusão na Educação. Com isso, quis trazer para discussão o processo de inclusão como um discurso que põe em funcionamento uma sociedade individualista que ainda preza pela configuração de um mundo mais justo, onde caibam todos, mesmo que para isso tenhamos que pagar o preço de abrir mão de nossas diferenças e trazer-mos para o Mesmo pensar, sentir, agir e ser num mundo em que a igualdade, pelo menos a mim, me parece ser uma quimera!

A seguir, provo o leitor a pensar um outro emblema moderno: a Liberdade. Se o discurso astuto da Igualdade justifica a necessidade de uma vida em que caibam todos, tento mostrar no próximo segmento que o discurso falacioso da Liberdade promete aos sujeitos a redenção pela autonomia, entendendo a educação como engrenagem fundamental para esse processo.

2 A Liberdade como promessa de redenção pelo esclarecimento da razão

Com discursos emblemáticos de Liberdade, algumas das teses analisadas anunciam a autonomia e a emancipação dos sujeitos como um ideário esperado do projeto educacional moderno. Com ditos recorrentes sobre a busca pela formação do sujeito livre, pretendo nessa seção do texto problematizar os efeitos de sentido que vêm constituindo lemas falaciosos – no dizer de Nietzsche – prometem uma redenção aos sujeitos.

O Cristianismo traz o argumento de que a liberdade concede a possibilidade da escolha e sendo o homem livre consciente de seus direitos e deveres e escolhendo o caminho do bem, pode garantir o convívio com Deus e enfim, receber como prêmio a salvação eterna. Por isso o homem, com seu livre-arbítrio, poderia fazer bom uso de sua liberdade, o que somente ocorreria se estivesse consciente de suas ações, a partir da moral imposta pelo ideário cristão. “Graças à doutrina do livre-arbítrio, o indivíduo seria levado a crer que age e pensa livremente, quando obedece às regras sociais e, portanto, encorajado a submeter-se a elas” (MARTON, 2001, p.184).

Nessa seção, quero evidenciar o quanto a liberdade é falaciosa, o quanto essa idéia moderna nos acomete compondo nossos discursos na atualidade, governando nossas vidas e determinando formas de ser e viver o contemporâneo. Para isso, coloco luz sobre alguns fragmentos das teses analisadas evidenciando essa figura emblemática de modernidade. Com Nietzsche e Foucault, problematizo o conceito de Liberdade e descrevo meus entendimentos a respeito do assunto, interessando-me por mostrar alguns potenciais efeitos desses discursos sobre as práticas educacionais.

Início a problematização do assunto a partir de um acontecimento ímpar na ordem do saber: o século das Luzes. A constituição do que somos hoje, sujeitos livres, determinou-se fortemente pelo conceito de liberdade presente no cenário Iluminista, tendo Kant como sua principal matriz. Buscando nas Luzes uma saída para o estado de menoridade do homem, Kant sustenta o entendimento de que através da razão, da consciência e do esclarecimento o homem se libertará de uma condição menor. Uma condição que nos exige passividade em aceitar a determinação de outros em guiar o nosso uso da razão.

Como uma obrigação do próprio homem sair dessa condição de menoridade, ele deve criar possibilidades para a operacionalização desse processo. Assim, são necessárias coragem e audácia pelo saber. E essa maioridade é adquirida quando o homem obedece às regras/normas sociais para então poder raciocinar. Com isso, Kant evidencia que temos a liberdade da consciência na medida em que exercermos uma espécie de

obediência social. Com esse preceito, Kant nos mostra que não há uso livre da razão, mas um uso governado pelas regras/normas impostas pela sociedade.

Vale lembrar que a filosofia inaugurada por Kant é, no pensamento de Foucault, um dos elementos fundamentais do *a priori* histórico das Ciências Humanas. E é exatamente por isso que elejo a crítica da autonomia defendida por Kant para tratar da figura da liberdade. A liberdade não é, sem dúvida, um tema inaugurado com a modernidade ou com Kant, mas me interessa aqui a expressão que ela – a Liberdade – assumiu neste momento histórico do pensamento. Trata-se, aqui, da liberdade do homem. Antes disso, ainda, da possibilidade de uso da liberdade pela da razão humana. Da naturalidade da consciência e do fato inquestionável da liberdade humana, deduz-se uma transcendência e uma filosofia correlata.

[...] *A transcendência da pessoa origina-se do fato de ela ser consciente e livre* (Tese 4, p. 219).

A consciência esclarecida faz do sujeito um ser livre, uma condição de vida que somente a partir do uso racional é possível usufruir. Com essas condições, Kant cria uma teorização de liberdade que faz funcionar o grande projeto do século XVIII: o Iluminismo. Para tanto, é necessária a Educação, levando o indivíduo a esclarecer-se, segundo os princípios sociais, devendo segui-los para alcançar sua maioridade. Esse projeto de pelo menos três séculos parece ainda estar presente na contemporaneidade, talvez com outras roupagens, mas ainda encarnado nas práticas discursivas, como é o caso do excerto citado acima. Nessa seção, busco problematizar tal projeto, intentando compreender os discursos de liberdade anunciados nos textos de algumas teses.

Além disso, outra razão para essa escolha por circunstanciar a crítica da liberdade refere-se ao recorrente aparecimento de formas discursivas em que é possível reconhecer traços bastante nítidos dos princípios da educação prática ou moral defendidos por Kant. Embora não haja referência explícita ao autor, ou à tradição filosófica nos materiais analisados, é importante reconhecer que essa é a matriz conceitual que alimenta o pensamento educacional moderno e que, mesmo sem clareza disso, assume tais princípios como sua cartilha de operação. Estou tomando a Liberdade, a partir da expressão que ela assume no pensamento moderno, onde é tratada como a emancipação e a autonomia do sujeito, resultados esperados do adequado exercício da razão esclarecida.

Foucault (2005a), problematizando o acontecimento das Luzes, convence-se de que mesmo com sua proposta, o Iluminismo não nos tornou maiores. De todo modo, é a partir dele que a liberdade, como conhecemos e professamos hoje, toma a for-

ma de uma figura emblemática que se pretende universal e possibilitadora de uma consciência esclarecida. Aliás, vale pontuar que a razão à qual me refiro aqui é a razão fundamentalmente moderna, a razão esclarecida, que tem como pressuposto fundamental a soberania da consciência humana sobre todas as outras possíveis formas de racionalidade.

Para consolidação desse projeto, a modernidade produziu um conjunto de elementos que engendraram a tentativa da libertação pela consciência. “Esse conjunto inclui elementos de transformações sociais, tipos de instituições políticas, formas de saber, projetos de racionalização dos conhecimentos e das práticas, mutações tecnológicas, que são muito difíceis de resumir em uma palavra, embora muitos dos fenômenos sejam ainda importantes no momento atual” (FOUCAULT, 2005a, p. 346). Um desses elementos é possível dizer que foi a Educação prática ou moral de Kant. Esse projeto visava à construção do homem para viver como ser livre.

A educação prática ou moral (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (KANT, 2002, p. 34).

Para essa formação, é necessária uma relação direta entre educação e moral, já que essa ética somente pode ser fundada pela razão, e essa fundação é tarefa da ação educativa. Não sendo algo inato do homem, deve existir a Educação para colocar em operação aquela condição indispensável para compreensão, interiorização e execução da moral: a razão consciente.

A Educação toma um lugar de destaque no pensamento kantiano para a emancipação do sujeito, para o progresso da moral e, conseqüentemente, para a libertação da humanidade da ignorância e, acima de tudo, para a consolidação de nossa maioria.

A Educação nos termos que a conhecemos hoje, ou seja, institucionalizada, laica e de responsabilidade do Estado, nasce nesse espaço de transposição das justificações religiosas da ética para as justificações racionais modernas, das quais Kant apresenta-se como principal emblema. Vale destacar que não apenas Kant, mas toda uma tradição filosófica iluminista tem na emancipação do homem sua maior pretensão. Aqui me importou destacar especialmente o emblema kantiano pela aproximação clara que Foucault faz entre o desenvolvimento da filosofia transcendente de Kant e o nascimento das Ciências Humanas com o advento da invenção do homem.

No entanto, esse projeto universalista de Kant e a sua consequente tradição pedagógica não alcançaram os fins a que se propunham. Talvez menos por desconsiderar a diversidade do mundo em sua complexidade e mais por assumir categoricamente a crença na universalidade do bem e na boa vontade do homem para alcançá-lo. A Educação/Pedagogia, na tentativa de produzir esse conhecimento moral e internalizá-lo nos sujeitos, a partir de uma razão esclarecida, pautou seu trabalho especialmente numa Educação prática ou moral que resulta pouco viável.

O mundo já não é mais o mesmo do século XVIII, e a busca por uma ética universal de fundamento unicamente racional parece ser um projeto inviável na contemporaneidade. Pensar na Educação como instituição que garante a maioria do homem, além de ser uma utopia, peca também por desconsiderar outras potências da Educação como geradora de práticas de liberdade não universais. Ou seja, uma proposta que nos coloque a pensar sobre a moral naturalizada e talvez nos possibilite a construção de uma nova ética.

Isso me leva na direção de perceber um forte contraste presente nos discursos das teses frente a seus potenciais efeitos. De um lado, a apologia das diferenças, das idiosincrasias, das singularidades, enfim, um panorama multifacetado. De outro, a defesa de valores redentores que foram gerados a partir de um projeto universalista e nada atento a tais diversidades.

Ao entender a Educação prática ou moral de Kant, percebo o quanto, com roupagens diferentes, alguns discursos das teses sob análise são tomados por esse grande e insidioso projeto de libertação, mesmo que trabalhem com um mundo cada vez mais distante daquele sonhado por Kant.

Com pretensão universal de libertar a todos os sujeitos das cadeias de opressão, os discursos educacionais, de um modo geral, assumam eles feições mais técnico-científicas, críticas ou humanistas consolidam-se por bases modernas de uma Educação que, à semelhança do projeto kantiano, busca a produção da virtude. Querendo formar o homem virtuoso, os discursos educacionais contemporâneos lutam pela maioria da razão que constituiria o homem como sujeito capaz de dominar a si, aos outros e ao mundo em que vive ou, então. A razão continua a ser, assim como em Kant, a condição fundamental para produção da liberdade do homem, tornando-se possível somente a partir de uma conscientização de si e do mundo.

Com isso, a Educação torna-se um espaço em que civilizar, moralizar e humanizar são as ações esperadas para que a luta pela liberdade seja possível. Para essa produção, a política do disciplinamento dos sujeitos é fundamental. Docilizando e utilizando os corpos é possível recompensar através da promessa da redenção numa vida racional, livre, emancipada e por decor-

rência *feliz*. Não está aí, nesse discurso contemporâneo, a pretensa formação educacional de libertar o sujeito da sua menoridade (KANT, 2002)? “Se a produção do humano exige o disciplinamento de corpos e almas, a recompensa vem na forma da promessa de salvação pelo acesso a uma experiência plena, racional, livre e emancipada, em uma sociedade humanizada e moralizada, justa e igualitária” (GARCIA, 2002, p.45).

A frase de Maria Manuela Garcia lembra-me fortemente de outra muito conhecida de Foucault (2002b) entendendo que a liberdade se constitui ao mesmo tempo em que se constituem as disciplinas.⁶ A liberdade, como uma invenção moderna, teve como condição de possibilidade para sua gestação as disciplinas. Por isso, a liberdade professada pelos ideários modernos da Revolução Francesa, é falaciosa. Não se liberta alguém senão por um processo de sujeição pelo trabalho disciplinar e normalizador. Nesse sentido, o conceito utilizado por Silva (1999) bem retrata o que quero aqui desenvolver: a liberdade que hoje podemos visualizar não funciona como uma liberdade redentora e emancipadora, mas como uma liberdade que, paradoxalmente, possibilita práticas de resistência e também regula nossas ações. Trata-se, antes de tudo, de uma liberdade regulada. E é nesse sentido que a promessa de uma liberdade irrestrita é tida como falaciosa por Nietzsche: como ser livre quando existem certas ações, práticas e morais a serem seguidas para que, a partir disso, possamos ser homens livres? “Os homens foram pensados ‘livres’, para que pudessem ser julgados e punidos – para que pudessem ser culpados. Conseqüentemente, toda ação precisaria ser considerada como desejada, a origem de toda ação como estando situada na consciência” (NIETZSCHE, 2000, p. 49).

Quero defender a idéia de que, apesar de alguns discursos das teses criticarem a hegemonia dos discursos modernos, muitos estão alicerçados nos ideários dessa mesma episteme. E, aqui, especialmente tratando da liberdade, a proposta de Kant se efetiva: a Educação como fundamento para o exercício da razão esclarecida, pretendendo a autonomia e a superação da menoridade do homem.

Outra consideração bastante presente na tese 4 refere-se à liberdade como uma condição que somente pode ser alcançada pela própria pessoa, ou seja, a escolha de querer ou não ser livre está no sujeito. Bauman (2001), ao tratar do cenário contemporâneo, aponta que atualmente a responsabilidade de as coisas acontecerem ou não recai sempre no sujeito: o desemprego, a formação continuada, a vida que cada um escolhe viver etc. Sem dúvida, muitas de nossas opções pessoais e profissionais são

6 A frase a que me refiro é a bem conhecida escrita em *Vigiar e punir*: “as Luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (FOUCAULT, 2002b, p.183).

especialmente nossas. No entanto, à medida que esvaziamos o Estado das responsabilidades de pensar ações que favoreçam a tal liberdade, não estaríamos fortalecendo cada vez mais o individualismo e, conseqüentemente, as responsabilidades, única e exclusivamente, atribuídas a cada sujeito? Os discursos de liberdade da tese 4 oferecem a nós mais um desses ditos que fazem recair sobre o sujeito a responsabilidade individual de se fazer livre.

A pessoa constrói-se nesse processo dialético onde a liberdade é a afirmação da pessoa. A liberdade que não é uma coisa que se vê; a liberdade vive-se. “É a pessoa que se faz livre, depois de ter escolhido ser livre”. Mounier (2004, p.77) fala de ação que supõe liberdade de pessoas situadas, comprometidas e valorizadas em processo de personalização de si próprias e do mundo (Tese 4, p. 223) [grifo meu].

Crendo que a maioria é o estado de emancipação do sujeito liberado de toda submissão e tornado dono de si mesmo, o sujeito cria sua liberdade, apoiando-se sobre sua própria lei e vontade, seguindo, é certo, a moral para a necessária vida em coletividade. O excerto acima mostra a condição para que o processo de liberdade se efetive: o sujeito tem que estar disposto e querer ser livre; sua escolha depende de querer se emancipar, de querer rejeitar sua condição de minoridade.

A tese 4 vai reforçando o entendimento de que a liberdade, além de ser um movimento que deve se dar na interioridade do sujeito, é um movimento que depende de uma potencialidade do próprio indivíduo. Com isso, a autora vem assumindo o conceito de liberdade como um traço característico de todas as pessoas, compondo sua personalidade e seus atos criadores. Nessa concepção, a Liberdade, como potência natural dos humanos, torna possíveis processos emancipadores e humanizadores, que somente conseguem realizar-se por força de uma ação consciente do pensamento e da vontade. Nas palavras da autora:

A existência humana é o núcleo central de todo o seu pensamento [autor Mounier] e sua afirmação central é a existência de pessoas livres e criadoras. São definidos como problemas personalistas a liberdade, a interioridade, a comunicação e o sentido da história (Tese 4, p. 212).

*Os sujeitos da pesquisa, na condição existencial como pessoas, possuem **potencialidades para emanciparem-se** e, conseqüentemente, imprimem um caráter emancipatório nas suas práticas. Essas potencialidades não são definições e sim **movimentos singulares** que se revelam na manifestação de pensamentos, sentimentos, sensibilidades e desejos sobre si mesmos e sobre o outro, que se colocam na direção de processos mais humanizadores no trabalho (Tese 4, p. 405) [grifos meus].*

Tendo as potencialidades para emancipação, os sujeitos de que trata a autora da tese 4 parecem se encaminhar num processo humanizador de seus trabalhos. A liberdade, então, é vista como um exercício necessário de cada sujeito, sendo que alguns desenvolvem essas potencialidades e conseguem compor em seus trabalhos ações de um caráter emancipatório, enquanto outros carecem desse desenvolvimento. Em oposição a esse entendimento, percebo que o chamado pela tese 4 como um processo de cada indivíduo fazer-se livre, é característico de uma busca constante de dominar-se a si mesmo, governando-se, vigiando-se, regulando-se, impondo-se princípios e limites a serem seguidos em sua vida em sociedade.

O domínio de si é uma maneira de ser homem em relação a si próprio, isto é, comandar o que deve ser comandado, obrigar à obediência o que não é capaz de se dirigir por si só, impor os princípios da razão ao que desses princípios é desprovido; em suma, é uma maneira de ser ativo em relação ao que, por natureza, é passivo e que deve permanecer-lo (FOUCAULT, 2006, p. 75).

Governando-se o homem alcança a liberdade. Mas a liberdade aqui entendida como um processo que não rende, nem emancipa ninguém, mas um processo que, por práticas pontuais e isoladas, torna possível, eventualmente, a composição de outras possibilidades de existência. Por isso, quando trato de liberdade estou entendendo, a partir de Foucault, sujeitos livres como aqueles “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Nesse sentido, incomoda-me ler que a condição de sujeitos livres depende exclusivamente do desenvolvimento de uma razão esclarecida ou ainda que conseguiremos ser sujeitos livres, à medida que fizermos do processo profissional uma atividade que liberta. Vale perguntar: liberta do que e de quem?

*O trabalho, como processo formativo, promove faculdades para o desenvolvimento pessoal e coletivo, para a socialização, **para a emancipação individual e coletiva** ao mesmo tempo em que promove a exploração e a alienação (Tese 4, p. 33) [grifo meu].*

*Se formação relaciona-se com **a dimensão da emancipação** com a capacidade das pessoas reconhecerem e vencerem os limites de sua humanidade, o trabalho é também fato social realizador da evolução da espécie humana. O trabalho e o lugar do trabalho são espaços educativos, nesse sentido (Tese 4, p. 275) [grifo meu].*

Liberdade de ação, trabalho como condição libertadora, evolução da espécie humana, negação de determinismos e dogmatismos... Tais discursos encontram-se emaranhados em

verdades que se compõem com a figura hegemônica da liberdade como potencialidade humana natural, com a autonomia pela razão esclarecida como estratégia garantida de conscientização e com a promessa de redenção. É como se o trabalho libertasse o homem de sua condição de oprimido, como se a partir dele fosse possível uma condição melhor de vida. Entendo que esses discursos colocam a liberdade na ordem do verdadeiro, constituindo e produzindo fortes efeitos de sentido em nossas vidas. “A Educação liberta” é uma consigna tão indiscutível quanto enraizada no solo da episteme moderna. Porque conhecer, nessa perspectiva, é sinônimo de tomar consciência e libertar-se é tomar consciência de si próprio como sujeito da razão.

A idéia de educação, que é parte essencial do senso comum moderno, está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais. A ciência e a razão são instrumentos de progresso, o sujeito moderno é aquele que está imbuído desses mesmos propósitos e impulsos e a educação institucionalizada é quem está encarregada de produzi-lo. O sujeito educacional assim produzido encarna os ideais da narrativa moderna: emancipado, livre, racional (SILVA, 1996, p. 253).

Com uma proposta de formar para a liberdade, a Educação crê formar para o bem. Há algo de errado nisso? Não! A escola moderna foi organizada para atender a esse projeto. Entretanto, se entendemos o regime de produção desse discurso, e a instalação da liberdade na ordem do verdadeiro, por força de uma política discursiva específica, já não se pode concordar tranquilamente com a inevitabilidade e a hegemonia indiscutível de tal ordem. O bem também precisa ser discutido. A aceitação tácita de que a Liberdade é a verdade natural do humano faz com que a moral seja jogada num plano transcendente que, por consequência, a torna indiscutível.

Reiterando o que venho problematizando nesse texto, quero reforçar que o início da modernidade, especialmente com Kant, alicerçou-se nos ideários de progresso pela razão e consciência, na formação de um sujeito livre, autônomo e emancipado. A Educação vem a contribuir, de forma decisiva, para concretização desse projeto. O campo educacional proclama um discurso de libertação e conscientização que, não sem razão, aparecem recorrentemente em algumas das teses analisadas.

[...] “educar nada mais é do que **humanizar, caminhar para emancipação, autonomia responsável, a subjetividade, a moral e a ética**” [ARROYO, 1998, p. 144]. Para o autor (2004), a educação como “a empreitada de formar o ser humano mais humano nunca foi tarefa fácil” (p.48). É um ato tenso porque **trata de formar o sujeito livre, entendendo**

a liberdade como fazendo parte da conduta humana
(Tese 4, p. 263) [grifos meus].

A noção de conscientização nos toma, fazendo-nos crer que é preciso sair dessa consciência ingênua, ou dessas trevas em que não pensamos, para uma consciência crítica, racional, auto-centrada. Os ideários iluministas invadem nossa forma de fazer Educação, acreditando ser imprescindível trazer a luz para que possamos compreender claramente os processos de exclusão, impedindo que esses se proliferem, tornando o mundo mais justo e fraterno, com uma missão redentora da Educação que conscientiza, cura e liberta os sujeitos de sua menoridade intelectual e moral. “De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornarmos morais e sábios?” (KANT, 2002, p. 28).

A Educação, por sua vez, constitui-se como a mais eficaz das tecnologias para efetivar essa passagem sonhada pelo Iluminismo, do conhecimento à moral. A Educação seria a ponte que tornaria possível o progresso humano que conecta a consciência ao conhecimento e o conhecimento à moralidade; isto nos faria felizes. A Educação opera permanentemente com esse misto de uma liberdade natural inquestionável que nos faz potentes para pensar e querer como sujeitos unitários e autônomos, potenciais dominadores de todas as outras forças do mundo.

Nesse solo positivo, a moral, como anunciou Kant, tornou-se um projeto social. A relação que o sujeito moderno estabelece com um conjunto de valores produz-se como verdade, sendo atravessada por um sentimento de dever colocar tais princípios em ação. Por moral, estou entendendo “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como pode ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc.” (FOUCAULT, 2006, p. 26). A moral como um conjunto de regras coercitivas, julgando ações e produzindo valores como certo e errado, bem e mal. Nesse sentido, entendo que a proposta educacional vem permeada por esse conjunto de valores a que se refere Foucault.

O pensamento moderno jamais pode consolidar definitivamente uma moral e cumpri-la a partir de seus preceitos. Como venho anunciado nesse estudo, percebo que há rachaduras, fissuras, nesse grande projeto a que se destina/destinou a modernidade. Seu projeto oficial – e aqui incluo a proposta moral que se institui em nossas formas de ser, viver e estar no mundo – jamais foi cumprido completamente, jamais houve uma moral unânime. Pensemos a partir de Foucault: “O pensamento moderno jamais pôde, na verdade, propor uma moral: mas a razão disso não está em ser ela pura especulação; muito ao contrário, desde o início e na sua própria espessura, ele é um certo modo de ação” (FOUCAULT, 2002a, p. 452).

O que percebo de tal função emancipadora da Educação é muito mais o colocar em funcionamento esses modos de ação,

como nos diz Foucault, capturando os sujeitos numa malha de valores pré-estabelecidos pela moral moderna. Não me parece haver aqui um ser autônomo e consciente de suas ações, mas um sujeito que, capturado por essa moralidade, assume seus atos como se fossem seus originalmente. “Não constitui nenhum paradoxo dizer que, mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta) ou, para expressar a mesma idéia utilizando uma palavra de ordem cara às reivindicações democráticas: mais cidadania significa também mais regulação” (SILVA, 1999, p. 8).

De qualquer forma, são esses discursos de emancipação, libertação e conscientização que se fazem fortemente presentes nos ditos da Educação hoje. É importante notarmos que os discursos modernos, questionados ou não, produzem efeitos diretos na prática do professorado. Os efeitos óbvios de uma Educação justificada pelos ideais modernos é a condução da formação dos professores, com base nos conhecimentos legitimados pelas Ciências Humanas, na direção de práticas que garantam a efetivação da própria promessa da modernidade, ou seja, a ilustração, o progresso e a ordem.

E, quando se esfacelam os fundamentos modernos, quais os efeitos produzidos nas próprias Ciências Humanas? Se é a partir de discursos científicos que criamos a justificação, a prescrição e a promessa de um outra Educação, então é de se perguntar: a que efeitos leva essa falta de fundamentos universais e essa vasta crítica? Parece-me que, ao propor tais problematizações, as Ciências Humanas respondem com a crítica a elas próprias, à sua própria tradição. Afinal, que efeitos produzimos como formadores de professores, que trabalham na perspectiva do abandono dos fundamentos modernos? A educação contemporânea, filha dessa crítica radical à modernidade, poderá abrir mão dessa efetividade prática que orienta o agir educativo e, por decorrência, a própria ética?

Conclusão

Ao final deste estudo, vejo que muitos movimentos foram feitos na tentativa de colocar sob suspeita alguns discursos modernos, que nos interpelam e nos capturam a partir de ideais utópicos, presentes desde a Revolução Francesa. Querendo colocar luz sobre esses ideários, constituí tal investigação olhando para os discursos das teses analisadas e entendendo-os como ditos de uma trama maior: a episteme moderna. Não foi meu objetivo julgar os preceitos modernos, mas entendê-los como estratégias moralizadoras que determinam nossos modos de existir. E foi por serem causas vencedoras que contra eles travei uma guerra a partir do entendimento de Nietzsche e Foucault.

Com um último aforismo nietzscheano, quero anunciar que esse texto talvez para alguns não faça sentido, seja equivocado ou problemático na sua forma de olhar. Temos de saber viver com isso... pois somos filhos do futuro:

Nós, os sem-pátria – Nós, filhos do futuro, como poderíamos nos sentir em casa neste presente? Somos avessos a todos os ideais que poderiam levar alguém a sentir-se à vontade mesmo neste frágil e fraco tempo de transição [...] Não “conservamos” nada, tampouco queremos voltar a algum passado, não somos em absoluto “liberais”, não trabalhamos para o “progresso”, não precisamos sequer tapar os ouvidos às sereias que cantam o futuro na praça do mercado – o que elas cantam, “direitos iguais”, “sociedade livre”, “nada de senhores e de servos”, isso não nos atrai! – Nós simplesmente não consideramos desejável que o reino da justiça e da concórdia seja estabelecido na Terra (porque seria, em todas as circunstâncias, o reino da mais profunda mediocrização e chineseria), alegramo-nos com todos os que, como nós, amam o perigo, a guerra, a aventura, que não se deixam acomodar, capturar, conciliar e castrar, incluímos a nós mesmos entre os conquistadores, refletimos sobre a necessidade de novas disposições [...] não é verdade que com tudo isso não podemos nos sentir em casa numa época que gosta de reivindicar a honra de ser chamada a mais humana, a mais suave, a mais justa que o sol até hoje iluminou? Já é mau que nos baste ouvir essas belas palavras para acaltermos horríveis suspeitas! Que nelas vejamos apenas a expressão – e também a máscara – do profundo enfraquecimento, da fadiga, da idade, da força que decai! [...] Para isso somos demasiado diretos, maliciosos, mimados, também demasiados instruídos, “viajados”: bem preferimos viver nas montanhas, à parte, “extemporaneamente” (NIETZSCHE, 2001, p. 280) [grifos do autor].

É por compartilhar com as críticas nietzscheanas e foucaultianas da modernidade como um tempo mais progressista, que tracei este texto, compondo pequenas rachaduras na minha própria vida, travando com ela práticas de liberdade que talvez possam me levar a compor outras obras de arte na minha vida como professora, que forma futuros professores.

Quis aqui criar outros olhares para as Ciências Humanas, especialmente a Educação, como um campo que pode resistir a lutar constantemente por ser ciência no termo mais duro criado pela modernidade. Pretendi criar outras possibilidades para olhar discursos modernos que nos capturam e nos ensinam a ser sujeitos nesse mundo contemporâneo. Busquei criar combates de guerra justa para pensar sobre a Igualdade e a Liberdade como estratégias de regulação que justificam e prometem um mundo mais humano e mais justo para vivermos. Mas, afinal, quem disse que quero viver nesse mundo? Talvez a saída seja, como Nietzsche nos ensinou, viver extemporaneamente... ou pelo menos, travar essa guerra, para lutar cotidianamente.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. Apêndice da 2ª edição. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- _____. *Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.
- _____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002c.
- _____. *A ordem do discurso*. 10. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2004.
- _____. *Ditos e Escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.
- _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogia crítica e subjetivação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.
- MARTON, Scarlett. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Discursos Editorial e Editora UNIJUÍ, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- _____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PEREIRA, Marcos Villela e RATTO, Cleber Gibbon. *A formação de professores e o fundamentalismo pedagógico*. ENDIPE 2006. Disponível em http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T1375-1.doc. Acesso em 04 de outubro de 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.
- _____. As pedagogias psi e o governo do eu. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEMAS DOS CADERNOS IHU IDÉIAS

- N. 01 *A teoria da justiça de John Rawls* – Dr. José Nedel
- N. 02 *O feminismo ou os feminismos: Uma leitura das produções teóricas* – Dra. Edla Eggert
O Serviço Social junto ao Fórum de Mulheres em São Leopoldo – MS Clair Ribeiro Ziebell e Acadêmicas Anemarie Kirsch Deutrich e Magali Beatriz Strauss
- N. 03 *O programa Linha Direta: a sociedade segundo a TV Globo* – Jornalista Sonia Montañó
- N. 04 *Ermani M. Fiori – Uma Filosofia da Educação Popular* – Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer
- N. 05 *O ruído de guerra e o silêncio de Deus* – Dr. Manfred Zeuch
- N. 06 *BRASIL: Entre a Identidade Vazia e a Construção do Novo* – Prof. Dr. Renato Janine Ribeiro.
- N. 07 *Mundos televisivos e sentidos identitários na TV* – Profa. Dra. Suzana Kilpp
- N. 08 *Simões Lopes Neto e a Invenção do Gaúcho* – Profa. Dra. Márcia Lopes Duarte
- N. 09 *Oligopólios midiáticos: a televisão contemporânea e as barreiras à entrada* – Prof. Dr. Valério Cruz Brittos
- N. 10 *Futebol, mídia e sociedade no Brasil: reflexões a partir de um jogo* – Prof. Dr. Édison Luis Gastaldo
- N. 11 *Os 100 anos de Theodor Adorno e a Filosofia depois de Auschwitz* – Profa. Dra. Márcia Tiburi
- N. 12 *A domesticação do exótico* – Profa. Dra. Paula Caleffi
- N. 13 *Pomeranas parceiras no caminho da roça: um jeito de fazer Igreja, Teologia e Educação Popular* – Profa. Dra. Edla Eggert
- N. 14 *Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros: a prática política no RS* – Prof. Dr. Gunter Axt
- N. 15 *Medicina social: um instrumento para denúncia* – Profa. Dra. Stela Nazareth Meneghel
- N. 16 *Mudanças de significado da tatuagem contemporânea* – Profa. Dra. Débora Krischke Leitão
- N. 17 *As sete mulheres e as negras sem rosto: ficção, história e trivialidade* – Prof. Dr. Mário Maestri
- N. 18 *Um itinerário do pensamento de Edgar Morin* – Profa. Dra. Maria da Conceição de Almeida
- N. 19 *Os donos do Poder, de Raymundo Faoro* – Profa. Dra. Helga Iracema Ladgraf Piccolo
- N. 20 *Sobre técnica e humanismo* – Prof. Dr. Oswaldo Giacóia Junior
- N. 21 *Construindo novos caminhos para a intervenção societária* – Profa. Dra. Lucilda Selli
- N. 22 *Física Quântica: da sua pré-história à discussão sobre o seu conteúdo essencial* – Prof. Dr. Paulo Henrique Dionísio
- N. 23 *Atualidade da filosofia moral de Kant, desde a perspectiva de sua crítica a um solipsismo prático* – Prof. Dr. Valério Rohden
- N. 24 *Imagens da exclusão no cinema nacional* – Profa. Dra. Miriam Rossini
- N. 25 *A estética discursiva da tevê e a (des)configuração da informação* – Profa. Dra. Nísia Martins do Rosário
- N. 26 *O discurso sobre o voluntariado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS* – MS Rosa Maria Serra Bavaresco
- N. 27 *O modo de objetivação jornalística* – Profa. Dra. Beatriz Alcaraz Marocco
- N. 28 *A cidade afetada pela cultura digital* – Prof. Dr. Paulo Edison Belo Reyes
- N. 29 *Prevalência de violência de gênero perpetrada por companheiro: Estudo em um serviço de atenção primária à saúde – Porto Alegre, RS* – Prof. MS José Fernando Dresch Kronbauer
- N. 30 *Getúlio, romance ou biografia?* – Prof. Dr. Juremir Machado da Silva
- N. 31 *A crise e o êxodo da sociedade salarial* – Prof. Dr. André Gorz
- N. 32 *À meia luz: a emergência de uma Teologia Gay - Seus dilemas e possibilidades* – Prof. Dr. André Sidnei Musskopf
- N. 33 *O vampirismo no mundo contemporâneo: algumas considerações* – Prof. MS Marcelo Pizarro Noronha
- N. 34 *O mundo do trabalho em mutação: As reconfigurações e seus impactos* – Prof. Dr. Marco Aurélio Santana
- N. 35 *Adam Smith: filósofo e economista* – Profa. Dra. Ana Maria Bianchi e Antonio Tiago Loureiro Araújo dos Santos
- N. 36 *Igreja Universal do Reino de Deus no contexto do emergente mercado religioso brasileiro: uma análise antropológica* – Prof. Dr. Airton Luiz Jungblut
- N. 37 *As concepções teórico-analíticas e as proposições de política econômica de Keynes* – Prof. Dr. Fernando Ferrari Filho.
- N. 38 *Rosa Egipcíaca: Uma Santa Africana no Brasil Colonial* – Prof. Dr. Luiz Mott.
- N. 39 *Malthus e Ricardo: duas visões de economia política e de capitalismo* – Prof. Dr. Gentil Cozza
- N. 40 *Corpo e Agenda na Revista Feminina* – MS Adriana Braga
- N. 41 *A (anti)filosofia de Karl Marx* – Profa. Dra. Leda Maria Paulani
- N. 42 *Veblen e o Comportamento Humano: uma avaliação após um século de “A Teoria da Classe Ociosa”* – Prof. Dr. Leonardo Monteiro Monasterio
- N. 43 *Futebol, Mídia e Sociabilidade. Uma experiência etnográfica* – Édison Luis Gastaldo, Rodrigo Marques Leistner, Ronei Teodoro da Silva & Samuel McGinity

- N. 44 *Genealogia da religião. Ensaio de leitura sistêmica de Marcel Gauchet. Aplicação à situação atual do mundo* – Prof. Dr. Gérard Donnadiou
- N. 45 *A realidade quântica como base da visão de Teilhard de Chardin e uma nova concepção da evolução biológica* – Prof. Dr. Lothar Schäfer
- N. 46 *"Esta terra tem dono". Disputas de representação sobre o passado missionário no Rio Grande do Sul: a figura de Sepé Tiaraju* – Profa. Dra. Ceres Karam Brum
- N. 47 *O desenvolvimento econômico na visão de Joseph Schumpeter* – Prof. Dr. Achyles Barcelos da Costa
- N. 48 *Religião e elo social. O caso do cristianismo* – Prof. Dr. Gérard Donnadiou.
- N. 49 *Copérnico e Kepler: como a terra saiu do centro do universo* – Prof. Dr. Geraldo Monteiro Sigaud
- N. 50 *Modernidade e pós-modernidade – luzes e sombras* – Prof. Dr. Evilázio Teixeira
- N. 51 *Violências: O olhar da saúde coletiva* – Élica Azevedo Hennington & Stela Nazareth Meneghel
- N. 52 *Ética e emoções morais* – Prof. Dr. Thomas Kesselring
- N. 53 *Juízos ou emoções: de quem é a primazia na moral?* – Prof. Dr. Adriano Naves de Brito
- N. 54 *Computação Quântica. Desafios para o Século XXI* – Prof. Dr. Fernando Haas
- N. 55 *Atividade da sociedade civil relativa ao desarmamento na Europa e no Brasil* – Profa. Dra. An Vranckx
- N. 56 *Terra habitável: o grande desafio para a humanidade* – Prof. Dr. Gilberto Dupas
- N. 57 *O decrescimento como condição de uma sociedade convivial* – Prof. Dr. Serge Latouche
- N. 58 *A natureza da natureza: auto-organização e caos* – Prof. Dr. Günter Küppers
- N. 59 *Sociedade sustentável e desenvolvimento sustentável: limites e possibilidades* – Dra. Hazel Henderson
- N. 60 *Globalização – mas como?* – Profa. Dra. Karen Gloy
- N. 61 *A emergência da nova subjetividade operária: a sociabilidade invertida* – MS Cesar Sanson
- N. 62 *Incidente em Antares e a Trajetória de Ficção de Erico Veríssimo* – Profa. Dra. Regina Zilberman
- N. 63 *Três episódios de descoberta científica: da caricatura empirista a uma outra história* – Prof. Dr. Fernando Lang da Silveira e Prof. Dr. Luiz O. Q. Peduzzi
- N. 64 *Negações e Silenciamentos no discurso acerca da Juventude* – Cátia Andressa da Silva
- N. 65 *Getúlio e a Gira: a Umbanda em tempos de Estado Novo* – Prof. Dr. Artur Cesar Isaia
- N. 66 *Darcy Ribeiro e o O povo brasileiro: uma alegoria humanista tropical* – Profa. Dra. Léa Freitas Perez
- N. 67 *Adoecer: Morrer ou Viver? Reflexões sobre a cura e a não cura nas reduções jesuítico-guaranis (1609-1675)* – Profa. Dra. Eliane Cristina Deckmann Fleck
- N. 68 *Em busca da terceira margem: O olhar de Nelson Pereira dos Santos na obra de Guimarães Rosa* – Prof. Dr. João Guilherme Barone
- N. 69 *Contingência nas ciências físicas* – Prof. Dr. Fernando Haas
- N. 70 *A cosmologia de Newton* – Prof. Dr. Ney Lemke
- N. 71 *Física Moderna e o paradoxo de Zenon* – Prof. Dr. Fernando Haas
- N. 72 *O passado e o presente em Os Inconfidentes, de Joaquim Pedro de Andrade* – Profa. Dra. Miriam de Souza Rossini
- N. 73 *Da religião e de juventude: modulações e articulações* – Profa. Dra. Léa Freitas Perez
- N. 74 *Tradição e ruptura na obra de Guimarães Rosa* – Prof. Dr. Eduardo F. Coutinho
- N. 75 *Raça, nação e classe na historiografia de Moysés Vellinho* – Prof. Dr. Mário Maestri
- N. 76 *A Geologia Arqueológica na Unisinos* – Prof. MS Carlos Henrique Nowatzki
- N. 77 *Campesinato negro no período pós-abolição: repensando Coronelismo, enxada e voto* – Profa. Dra. Ana Maria Lugão Rios
- N. 78 *Progresso: como mito ou ideologia* – Prof. Dr. Gilberto Dupas
- N. 79 *Michael Aglietta: da Teoria da Regulação à Violência da Moeda* – Prof. Dr. Octavio A. C. Conceição
- N. 80 *Dante de Laytano e o negro no Rio Grande Do Sul* – Prof. Dr. Moacyr Flores
- N. 81 *Do pré-urbano ao urbano: A cidade missionária colonial e seu território* – Prof. Dr. Arno Alvarez Kern
- N. 82 *Entre Canções e versos: alguns caminhos para a leitura e a produção de poemas na sala de aula* – Profa. Dra. Gláucia de Souza
- N. 83 *Trabalhadores e política nos anos 1950: a idéia de "sindicalismo populista" em questão* – Prof. Dr. Marco Aurélio Santana
- N. 84 *Dimensões normativas da Bioética* – Prof. Dr. Alfredo Culleton & Prof. Dr. Vicente de Paulo Barretto
- N. 85 *A Ciência como instrumento de leitura para explicar as transformações da natureza* – Prof. Dr. Attico Chassot
- N. 86 *Demanda por empresas responsáveis e Ética Concorrencial: desafios e uma proposta para a gestão da ação organizada do varejo* – Profa. Dra. Patrícia Almeida Ashley
- N. 87 *Autonomia na pós-modernidade: um delírio?* – Prof. Dr. Mario Fleig
- N. 88 *Gauchismo, tradição e Tradicionalismo* – Profa. Dra. Maria Eunice Maciel
- N. 89 *A ética e a crise da modernidade: uma leitura a partir da obra de Henrique C. de Lima Vaz* – Prof. Dr. Marcelo Perine
- N. 90 *Limites, possibilidades e contradições da formação humana na Universidade* – Prof. Dr. Laurício Neumann



Paula Corrêa Henning é natural de Pelotas/RS. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Metodologia do Ensino e Ação docente, pela Universidade Católica de Pelotas, mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas, e doutorado em Educação, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Atualmente, é professora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Trabalho do Centro Universitário Feevale em Novo Hamburgo/RS.

Algumas publicações da autora

HENNING, Paula Corrêa. Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, p. 158-184, 2007.

HENNING, Paula Corrêa. Foucault e os perigos da história. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 246-248, 2005.

HENNING, Paula Corrêa; PEREIRA, Daniel; MACHADO, Regina (Orgs.). *Aprendizado, descoberta e inovação em Iniciação Científica e Extensão*. Novo Hamburgo: Feevale, 2005. v. 1.

HENNING, Paula Corrêa; SELK, R. P. Qual currículo, qual identidade, quais movimentos culturais neste espaço-tempo de incertezas?. In: DIAS, Lúcia Moraes. (Org.). *Sala de aula: diferentes olhares para o mesmo espaço*. Pelotas: EDUCAT, 2004, v. 1, p. 23-35.

-
- N. 90 *Os índios e a História Colonial: lendo Cristina Pompa e Regina Almeida* – Profa. Dra. Maria Cristina Bohn Martins
- N. 91 *Subjetividade moderna: possibilidades e limites para o cristianismo* – Prof. Dr. Franklin Leopoldo e Silva
- N. 92 *Saberes populares produzidos numa escola de comunidade de catadores: um estudo na perspectiva da Etnomatemática* – Daiane Martins Bocasanta
- N. 93 *A religião na sociedade dos indivíduos: transformações no campo religioso brasileiro* – Prof. Dr. Carlos Alberto Steil
- N. 94 *Movimento sindical: desafios e perspectivas para os próximos anos* – MS Cesar Sanson
- N. 95 *De volta para o futuro: os precursores da nanotecnociência* – Prof. Dr. Peter A. Schulz
- N. 96 *Vianna Moog como intérprete do Brasil* – MS Enildo de Moura Carvalho
- N. 97 *A paixão de Jacobina: uma leitura cinematográfica* – Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz
- N. 98 *Resiliência: um novo paradigma que desafia as religiões* – MS Susana María Rocca Larrosa
- N. 99 *Sociabilidades contemporâneas: os jovens na lan house* – Dra. Vanessa Andrade Pereira
- N. 100 *Autonomia do sujeito moral em Kant* – Prof. Dr. Valerio Rohden
- N. 101 *As principais contribuições de Milton Friedman à Teoria Monetária: parte 1* – Prof. Dr. Roberto Camps Moraes
- N. 102 *Uma leitura das inovações bio(nano)tecnológicas a partir da sociologia da ciência* – MS Adriano Premebida
- N. 103 *ECODI – A criação de espaços de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em metaverso* – Profa. Dra. Eliane Schlemmer
- N. 104 *As principais contribuições de Milton Friedman à Teoria Monetária: parte 2* – Prof. Dr. Roberto Camps Moraes
- N. 105 *Futebol e identidade feminina: um estudo etnográfico sobre o núcleo de mulheres gremistas* – Prof. MS Marcelo Pizarro Noronha