



Foucault e a Crítica ao Humanismo: ressonâncias para a Filosofia e a Educação

*Pablo Severiano Benevides**

Resumo: Este trabalho consiste em uma análise da crítica de Michel Foucault ao Humanismo, do ponto de vista da Arqueologia e da Genealogia, e em um diagnóstico acerca do modo como o pensamento humanista vem se constituindo como a atmosfera geral do campo da Educação. Em relação à Arqueologia, centraremos atenção na oposição entre as ciências humanas e o Homem, compreendido como fundamento e obstáculo posto pela episteme moderna. No que diz respeito à Genealogia, trataremos da reconfiguração do problema do humanismo a partir do modo como cisão entre o indivíduo jurídico e o indivíduo disciplinar introduz uma série de temáticas labirínticas em torno do poder, da liberdade e da repressão. A partir disso, consideraremos que o humanismo, em seu funcionamento discursivo e prático no campo da Educação, consiste na perpétua oscilação entre o discurso-da-denúncia e o discurso-da-ordem – o que toma corpo mediante quatro pontos de tensão para a educação que chamamos, em analogia à noção de ilusão antropológica trazida por Foucault, de ilusão pedagógica: a oscilação entre a teoria e a prática dos saberes, entre a especificidade e a generalidade das lutas, entre o idealismo e o fatalismo das soluções e entre o controle e a liberdade dos estudantes.

Palavras-chave: Foucault; Humanismo; Ciências Humanas; Genealogia; Educação.

* Doutor em Filosofia e Sociologia da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: pabloseverianobenevides@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2248099925961284>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8168-7315>.

Foucault and the Critique of Humanism: resonances for Philosophy and Education

Abstract: This work consists of an analysis of Michel Foucault's criticism of Humanism, from the point of view of Archeology and Genealogy, and a diagnosis of the way in which humanist thought has been constituting the general atmosphere in the field of Education. In relation to Archaeology, we will focus attention on the opposition between the human sciences and Man, understood as a foundation and obstacle posed by the modern episteme. With regard to Genealogy, we will deal with the reconfiguration of the problem of humanism based on the way in which the split between the legal individual and the disciplinary individual introduces a series of labyrinthine themes around power, freedom and repression. From this, we will consider that humanism, in its discursive and practical functioning in the field of Education, consists of the perpetual oscillation between the discourse-of-denunciation and the discourse-of-order – which takes shape through four points of tension for education that we call, in analogy to the notion of anthropological illusion brought by Foucault, pedagogical illusion: the oscillation between the theory and practice of knowledge, between the specificity and the generality of struggles, between idealism and fatalism of solutions and between control and freedom of students.

Keywords: Foucault; Humanism; Human Sciences; Genealogy; Education.

Foucault y la crítica del Humanismo: resonancias para la Filosofía y la Educación

Resumen: Este trabajo consiste en un análisis de la crítica de Michel Foucault al Humanismo, desde el punto de vista de la Arqueología y la Genealogía, y un diagnóstico de la manera en que el pensamiento humanista ha ido constituyendo el ambiente general en el campo de la Educación. En relación con la Arqueología, centraremos la atención en la oposición entre las ciencias humanas y el Hombre, entendido como fundamento y obstáculo que plantea la episteme moderna. En lo que respecta a la Genealogía, abordaremos la reconfiguración del problema del humanismo a partir de la forma en que la escisión entre el individuo jurídico y el individuo disciplinario introduce una serie de temas laberínticos en torno al poder, la libertad y la represión. A partir de esto, consideraremos que el humanismo, en

su funcionamiento discursivo y práctico en el campo de la Educación, consiste en la perpetua oscilación entre el discurso-de-denuncia y el discurso-de-orden. – se concreta a través de cuatro puntos de tensión para la educación que llamamos, en analogía con la noción de ilusión antropológica aportada por Foucault, ilusión pedagógica: la oscilación entre la teoría y la práctica del conocimiento, entre la especificidad y la generalidad de las luchas, entre el idealismo y fatalismo de las soluciones y entre el control y la libertad de los estudiantes.

Palabras clave: Foucault; Humanismo; Ciencias Humanas; Genealogía; Educación.

Introdução

Embora qualquer consenso sobre o significado do termo *humanismo*, mesmo no interior do pensamento de Michel Foucault, não seja possível sem que lancemos mão de uma grosseira simplificação, de um recorte excessivamente conveniente ou mesmo da adoção de decretos epistemológicos que mais violentam do que põem para funcionar o pensamento, isso não inviabiliza a compreensão de é possível traçar certas direções de análise, tanto filosóficas quanto educacionais, que estejam diretamente filiadas a uma crítica ao humanismo. O próprio Foucault (1997a), em sua *Arqueologia do Saber*, indicava que a consistência de um objeto, tema, problema ou função-sujeito não se devia a qualquer constância de uma identidade na ordem do discurso; ao contrário, é a multiplicidade que perfaz, justamente, esta condição de objeto. Indo no mesmo sentido, ainda que por motivos outros, Wittgenstein (1978), em suas *Investigações Filosóficas*, já indicara que não se conclui, da imprecisão de um conceito, a ineficácia de seu uso. E seria possível, ainda, argumentarmos, com Kant (1980), a partir de leituras da *Crítica da Razão Pura* como as de Lebrun (1993), Loparic (2002), Benevides (2008) e Mênard (1996), que há uma dissociação entre o objeto da crítica e a própria crítica – isto, em nosso caso, poderia significar que, ainda que

resultasse bastante confuso o conceito de humanismo, a crítica ao humanismo poderia apontar para direções mais nítidas.

Consideramos importante, antes de prosseguir em nosso empreendimento, subtrair esses obstáculos que poderiam produzir um impedimento artificial, imprimir uma rigidez que nada tem de rigorosa e, por fim, produzir o travamento de importantes reflexões em nome da suposta necessidade de uma radical invariância conceitual, jamais existente em qualquer reflexão filosófica ou estudo empírico, se examinados de perto. Ao contrário, por estarmos lidando com um campo composto por temas, problemas, pressupostos, valores e conceitos tão ambíguos quanto variáveis, devemos ter um trabalho redobrado. E, já que não estamos situados em um terreno muito seguro e garantido pelo que Foucault (2011) chamou de *ordem do discurso*, iremos escrever “como uma lanterna que ilumina, passo a passo e ponto a ponto, um fundo sem luz” (Benevides, 2016, p. 268).

Nossa estratégia será, de forma geral, trabalhar a crítica ao humanismo por parte de Michel Foucault em dois momentos de seu pensamento: a *arqueologia* e a *genealogia*. A cada momento corresponderá um tópico de nosso trabalho. Em um terceiro momento, traçaremos quatro linhas gerais, que nada se assemelharão a prescrições pontuais ou manuais seguros de boa conduta (e isso, também, pela própria natureza do nosso trabalho), indicando como alguns pontos de tensão existentes no campo da Educação consistem em oscilações que o humanismo, incessantemente, repõe para a Pedagogia. Em continuidade com a noção de *ilusão transcendental* trazida por Kant (1980) e com a analogia a esta ilusão trazida por Foucault (2007) como *ilusão antropológica*, chamaremos de *ilusão pedagógica* justamente esse conjunto composto pelas quatro formas de oscilação que o humanismo, como revezamento entre o discurso-da-denúncia e o discurso-da-ordem, impõe ao campo da Educação e põe em certo estado de dormência e inércia.

A Arqueologia como crítica ao Humanismo

Começemos pelo que há de mais elementar: a arqueologia, como crítica ao humanismo, consiste em uma crítica à noção de *homem* como *objeto do conhecimento*. Seu primeiro passo será, portanto, dizer que nunca foi o homem – em sua substância, em sua essência, em sua realidade – aquilo que efetivamente esteve posto na condição de objeto das ciências humanas. E isso implica, como facilmente se deduz, em uma diferenciação radical entre o conceito de homem e o objeto das ciências humanas. O “homem” (ou, se preferirmos, “o ser humano”) é muito mais o obstáculo do que o objeto das ciências humanas. Em entrevista realizada com Foucault em 1967 – transcrita sob o título *Qui êtes-vous, Professeur Foucault?* – este ponto aparece assinalado com bastante nitidez:

Creio que as ciências humanas não conduzem absolutamente à descoberta de algo que seria o *humano* – a verdade do homem, sua natureza, seu nascimento, seu destino. Aquilo de que as diversas ciências humanas se ocupam é, na verdade, algo bem diferente do homem: são sistemas, estruturas, combinações, formas etc. Como consequência, se quisermos nos ocupar seriamente das ciências humanas, será necessário, antes de tudo, destruir essas quimeras obnubilantes constituídas pela ideia segundo a qual é preciso procurar o homem (Foucault; Carrette, 2013, p. 95).

Isso quer dizer, ainda, que as ciências humanas não se ocupam de um objeto em comum e que a diferença entre elas não seria encontrada meramente nos diferentes âmbitos, esferas ou dimensões de um X em comum: a vida humana. A sonhada interdisciplinaridade científica de Piaget (1973), que extravasa, inclusive, o próprio campo das ciências humanas e manifesta uma unidade comum às ciências em geral; a compatibilização/combinção entre elementos inatos, oriundos da natureza humana, e elementos contingentes, históricos e culturais, próprios da estrutura linguística humana, tal como analisados por Chomsky (2018); ou,

ainda, o sonho de Dilthey (2015) de que seria possível separar, definitivamente, as “ciências do espírito” (que corresponde ao que hoje chamamos de “ciências humanas”) das ciências da natureza e encontrar, para as primeiras, qualquer unidade legitimada pela adoção de um método distinto – tudo isso cairia por terra quando se examinaria, de mais perto, a relação entre as ciências humanas e seu pretense objeto comum: o homem.

A primeira consequência da arqueologia como crítica ao humanismo deve, pois, ser encontrada no próprio âmbito das ciências humanas e em sua suposta unidade metodológica, epistemológica ou, mesmo, em sua alegada referência a um objeto comum. Pois o que encontramos são multiplicidades não somente de objetos, mas de métodos, de temas, de formas de racionalidade, de modos de constituir problemas, de concepções acerca da relação entre a ciência e a pesquisa, entre a ciência e a aplicação do cientista, entre a ciência específica e o que ela percebe como campo geral “da Ciência” – e, indo além, o que encontramos é um próprio dissenso acerca do que define seu próprio estatuto de *ciência*. E aqui, sem dúvida, encontramos afinidades entre a arqueologia de Foucault e o anarquismo epistemológico de Feyerabend (2003), tal como posto na obra *Contra o Método*.

O problema da relação entre o homem e as ciências humanas aparece, contudo, de modo bem discernido, na análise feita por Foucault (2007) em sua obra *As Palavras e as Coisas*. Sabemos o quanto as consequências do diagnóstico foucaultiano presente nessa obra têm sido eclipsadas e suas problemáticas têm caminhado para o desaparecimento ou para a desimportância. Todavia, ali está posto o problema fundamental da posição que *o homem* ocupa para o pensamento filosófico e para o campo das ciências humanas, posição esta que se fez possível graças a uma mutação epistêmica sem volta e sem precedentes, a saber, aquela que separa a Idade Clássica da Modernidade. Antes de adentrarmos nas singularidades dessa obra, pensemos: se as ciências humanas não se ocupam do homem, qual forma de saber irá se ocupar de tal reflexão? Ou teríamos, à contrapelo de nossa intuição, que diagnosticar a inexistência de qualquer tipo de reflexão sobre o homem?

Se não podemos mais filosofar a não ser sobre o homem, como *homo natura*, ou ainda como um ser finito, nesta medida, será que toda filosofia não será, no fundo, uma antropologia? Nesse momento, a filosofia torna-se a forma cultural no interior da qual todas as ciências do homem em geral são possíveis (Foucault, 2010a, p. 221).

Portanto, se *o homem não será o objeto das ciências humanas, será a instância de sobrecodificação da Filosofia*. Diferentemente da Modernidade, a Idade Clássica constituía o tempo, a episteme e a forma de disposição das palavras e das coisas em que se tornava impossível dizer qualquer coisa sobre o homem, em que a transparência das palavras e dos conceitos ligava diretamente e imediatamente o “eu penso” ao “eu sou” (Descartes, 2001), em que a rede incolor da representação laçava os objetos sem resistência: “transparente, espontânea e natural – a representação constituía numa espécie de laço fundante do conhecimento, da verdade e do discurso; representar era, pois, pôr as claras a clareza que já decorria da existência de uma ordem imanente ao mundo” (Benevides; Dias, 2020, p. 174). Portanto, se o homem surge na Modernidade (Foucault, 2007), e se surge como o grande acontecimento da episteme moderna, ele não surge como objeto e nunca ocupa essa posição; ao contrário, aparece como elemento de reconfiguração de toda a episteme clássica. Ora, mas se esta figura do “homem” surge com a Modernidade e constitui brasão de sua episteme, isso quer dizer que ele constitui a fonte, o fundamento, a base sólida, a garantia, a caução derradeira ou a condição finalmente definitiva de que é possível termos um conhecimento objetivo do mundo? Não será, pois, essa a resposta dada por Foucault (2007):

E eis que nessa Dobra a filosofia adormeceu num sono novo; não mais o do Dogmatismo, mas o da Antropologia. Todo conhecimento empírico, desde que concernente ao homem, vale como campo filosófico possível, em que se deve descobrir o fundamento do conhecimento, a definição de seus limites e, finalmente, a verdade de toda verdade. A

configuração antropológica da filosofia moderna consiste em desdobrar o dogmatismo, reparti-lo em dois níveis diferentes que se apoiam um no outro e se limitam um pelo outro: a análise pré-crítica do que é o homem em sua essência converte-se na analítica de tudo o que pode dar-se em geral à experiência do homem. Para despertar de tal sono – tão profundo que ele o experimenta paradoxalmente como vigiância, de tal modo que confunde a circularidade de um dogmatismo [...] com a agilidade e a inquietude de um pensamento radicalmente filosófico – para chamá-lo às suas matinais possibilidades, não há outro meio senão destruir, até seus fundamentos, o “quadrilátero” antropológico (Foucault, 2007, p. 471-472).

Essa circularidade dogmática assinala o homem como uma *dobra*, ou seja, como um ponto de reflexão que, como já nos dissera Larrosa (2002), faz a luz voltar para trás – e, dessa forma, produz uma dobra nos dois sentidos da palavra: uma duplicação e um recuo. Segundo Foucault (2007), esta dobra consiste, justamente, no maior centro irradiador de inércia para o pensamento filosófico; e, indo além, traça um nítido paralelo entre o sono dogmático apontado por Kant (1980) e o sono antropológico caracterizado pelo pensamento humanista; se Kant (1980) escrevera a *Crítica da Razão Pura* para separar o objeto do conhecimento do que chamou de *ilusões transcendentais*, Foucault (2007) escreveu *As Palavras e as Coisas*, obra marcada por um diálogo de frequência e heterodoxia ímpar com Kant, para mostrar a contingência e a complexidade de uma forma de pensar guiada, de ponta a ponta, pelo que chamou de *ilusão antropológica*. Mas em que consiste, exatamente, essa ilusão?

Podemos, sobre isso, recorrer à leitura de Dreyfus e Rabinow (2010), quando assinalam que “o homem, que era um ser entre outros, torna-se agora um sujeito entre objetos. Mas o Homem [...] logo entende que aquilo que tenta compreender não são apenas os objetos do mundo, mas ele próprio” (p. 25). Talvez não encontremos, aqui, algo tão diferente do que já dissera Nietzsche (2004): “por que o homem não enxerga as coisas? Ele próprio está no caminho; ele esconde as coisas” (p. 172). Por

essa via, é possível até reencontrar o *Livro do Desassossego*, em que Fernando Pessoa, sob o heterônimo Bernardo Soares, dizia: “O que vemos, não é o que vemos, mas o que somos” (Pessoa, 1986, p. 286). E, seguindo este caminho mais curioso que rigoroso, poderíamos rolar as palavras até encontrarmos sua formulação mais emblemática em Rubem Alves: “nós não vemos o que vemos, nós vemos o que somos” (Alves, 2003, p. 40).

É certo que, do ponto de vista da arqueologia foucaultiana, é importante se atinar para o funcionamento dos discursos, suas derivações, suas filiações renegadas e o conjunto de imprecisões que estão sempre a sofrer um desprezo unilateral. E, assim, encontraríamos a repetição de um conjunto de temas cuja vaguidade e imprecisão são diretamente proporcionais à força que exerceu e exerce em nossas formas de pensar: a) a negação da possibilidade de um conhecimento objetivo e direto; b) a ideia de que todo conhecimento é conhecimento subjetivo e, portanto, do homem; c) a implícita justaposição entre ser e conhecer; d) o estímulo para uma saída dos temas epistêmicos ou cognitivos em direção aos temas existenciais; e) a suspeita de que a tentativa de constituir um conhecimento objetivo sobre o homem constitui uma forma de reduzi-lo ou aliená-lo; f) e, no limite, a ideia de que a forma-do-conhecimento consiste em uma redução, um desvio ou um mascaramento de algo mais amplo e importante: a forma-da-verdade. Estanquemos, todavia, ainda que somente por hora, as excessivas consequências discursivas do humanismo. O que está em jogo, neste momento, é indicar o modo específico mediante o qual a ilusão antropológica, guia do pensamento humanista moderno, produz uma circularidade que, mais uma vez, faz o pensamento filosófico recair em um novo sono.

Sob a expressão “quadrilátero antropológico”, Foucault (2007) faz referência a quatro grupos de questões que se apresentam sob a forma de paradoxo e aos quais o pensamento humanista antropológico estaria preso e em estado de inércia. Isto é exposto por Foucault (2007) no capítulo XIX de *As Palavras e as Coisas*, intitulado, não à toa, *O Homem e seus Duplos*. Trata-se, aqui, de quatro duplos: a relação entre a finitude e a fundamentação; a relação entre o empírico e o transcendental; a relação

entre o *cogito* e o impensado; a relação entre a história e a origem. Trata-se, respectivamente e de forma breve, de prosseguir da seguinte forma: a) fazer e desfazer, das características positivas do homem, a métrica para o conhecimento das coisas, desde que o conhecimento seja subsumido à forma geral da adequação e não seja nada fora disto (assunção que, frequentemente, não é levada às suas devidas consequências); b) considerar que a condição de possibilidade para o conhecimento consiste em um dado atributo humano e, em seguida, tratar de forma empírica e contingente, como objeto, aquilo que se supôs condição de possibilidade, universal e estrutural, do conhecimento em geral; c) definir o pensamento pela relação negativa com seus avessos (o corpo, o irracional, o inconsciente, a coisa-em-si) e colocar como tarefa perpétua do pensamento abraçar uma relação, sempre impossível mas sempre latente, com o impensado; e, por fim, d) colocar a si mesmo a necessidade de encontrar uma origem virginal, aquém e além de toda a história, que, entretanto, será o tempo inteiro reposta como condição de possibilidade para conjurar os acontecimentos em uma história morna, previsível e já produzida à conveniência da origem. Temos, aqui, em linhas gerais, uma radiografia do pensamento humanista: a formação do que Foucault (2007) chamou de *quadrilátero antropológico*.

Mas não encerraríamos esta seção sem, antes, indicarmos outros importantes movimentos de crítica ao humanismo, feitos por Foucault no contexto de sua Arqueologia. Na obra *A Arqueologia do Saber*, Foucault (1997a) realiza toda uma crítica ao psicologismo e à teleologia que incide sobre pontos importantes do pensamento humanista: a prática da interpretação, a ideia de influência, a suposição de que a verdade do enunciado existe em estado latente, uma certa noção de ordenamento evolutivo do discurso ou, ainda, a ideia de que o discurso consiste somente na superfície de aparecimento de processos existenciais mais profundos. Sobre essas questões, a obra *O que é um autor?* (Foucault, 2009a) assinala a necessidade de revisitarmos a ideia de continuidade da obra, de sentido, de corrente de pensamento e, indo além, da própria ideia de *gênio* – o que

compõe, também, o projeto arqueológico de tomar o enunciado em sua exterioridade, em suas vizinhanças e em sua singularidade.

O oposto disso – o pensamento humanista – consistiria, justamente, em tomar o enunciado efetivo como expressão de algo mais profundo, mais significativo ou mais verdadeiro. Ou, ainda, considerar que a dispersão discursiva obedece a uma teleologia cujo sentido histórico é sempre mais misterioso, mais complexo e mais rico do que o triplo da soma total de todas as enunciações efetivas. Portanto, como bem assinala Foucault (2008a; 2011), tanto em seu texto *Nietzsche, Freud e Marx* como na aula inaugural do Collège de France, intitulada *A Ordem do Discurso*, a Filosofia do Sujeito – campo de repouso dos mais distintos humanismos – está sempre a violentar o enunciado, a reinscrevê-lo em um campo outro, a suprimir incessantemente a singularidade de seu aparecimento, a não frear a ânsia por interpretá-lo de forma a mudar as palavras ditas e, com isso, saturar o espaço discursivo de enunciado previsíveis, já conhecidos e já familiares, ao preço da exclusão da diferença, da dissonância e da disruptividade.

Expresso, do ponto de vista arqueológico, aquilo que consideramos ser tanto a crítica central ao humanismo quanto as críticas laterais, passemos, agora, ao segundo momento de nosso trabalho: a genealogia como crítica ao humanismo. Ao final de nossas análises, que, neste momento, são de ordem preponderantemente filosóficas, iremos aclimatá-las no traçado das quatro linhas de reflexão e de ação que envolvem, de forma mais direta, o campo da Educação e a *ilusão pedagógica* que dele vem se apoderando.

A Genealogia como crítica ao Humanismo

Mais uma vez, sejamos, aqui, bastante diretos: se o problema arqueológico em torno do humanismo tinha a ver com a possibilidade ou não de o homem vir a ser objeto de conhecimento pelas ciências humanas, o problema genealógico em torno do humanismo tem a ver com o

exercício do poder e sua relação com a liberdade e a repressão. A genealogia, ao introduzir, no campo das análises de Michel Foucault, os problemas em torno do poder, das formas de dominação e das práticas de resistência – com todo um vocabulário, um conjunto de temas e uma série de preocupações políticas que lhes são próprias –, irá produzir uma reconfiguração geral no sentido da crítica ao humanismo. Em linhas gerais, pode-se dizer que a denegada falência em constituir um conjunto coeso de extratos científicos sobre um objeto comum, a saber, o homem, deu lugar a um outro tipo de preocupação. Afinal, não é por saber o que é o homem que o discurso humanista é capaz de produzir uma certa perspectiva política ou moral; ao contrário, parece ser justamente por não saber o que é o homem que o discurso humanista se refugia, de forma difusa, ambígua e errática, nos problemas em torno do poder, da liberdade e da repressão.

Entendo por humanismo o conjunto de discursos pelos quais se disse ao homem ocidental: “embora você não exerça o poder, você pode, ainda assim, ser soberano”. E, talvez, um pouco mais: “quanto mais você renunciar a exercer o poder e quanto mais for submetido ao que é imposto, mais será soberano”. [...] O humanismo é o que inventou sucessivamente essas soberanias sujeitadas, que são a alma (soberana sobre o corpo, submissa à ordem da verdade), o indivíduo (soberano titular de seus direitos, submisso às leis da natureza ou as regras da sociedade), a liberdade fundamental (interiormente soberana, exteriormente em consenso e de acordo com seu destino). Em resumo, o humanismo é tudo aquilo pelo que, no ocidente, se barrou o desejo de poder (Foucault, 2001, p. 1.094-1.095).

Nesta tão importante quanto desapercibida entrevista, publicada e transcrita em 1971 sob o título *Par-delà de bien et de mal*, Foucault (2001) coloca o problema do humanismo, do ponto de vista da genealogia, com uma nitidez ímpar: o humanismo consiste em uma espécie de recuo do poder, de modo a que, quanto menos eu exerço o poder sobre as coisas exteriores, mais eu exerço o poder sobre mim mesmo. O poder é, portanto,

entendido, fundamentalmente, como uma forma de ação no mundo que sempre manipula, destrói, reprime, mascara, silencia – posição que Foucault (2010b, 2009b, 1997b) chamou, em momentos distintos, ora de imagem negativa do poder, ora de imagem jurídica do poder, ora de hipótese repressiva. Quanto mais eu renuncio a tudo isto, portanto, mais eu cresço, mais eu sou senhor de mim mesmo, mas eu *posso*. Curiosamente, o discurso humanista se coloca, precisamente, na condição paradoxal de ser um discurso cujo poder almejado é, justamente, a destruição do poder. Isto porque nossa libertação, nossa soberania e nossa autonomia se encontrariam em uma verdade interior que somente pode aparecer nessa recusa ao exercício do poder. Este tema é bastante explorado por Foucault (2009b) em sua obra *A Vontade de Saber*. Será aí que encontramos o casamento entre o discurso humanista (aquele que combate o poder em nome da manifestação de uma verdade e de uma soberania interior) e a hipótese repressiva da sexualidade, a saber, aquela que enuncia que, após séculos de repressão sexual, devemos reencontrar nossa verdade mais íntima no exercício e na verbalização de nossa sexualidade:

O importante nessa história não está no fato de terem tapado os próprios olhos ou os ouvidos, ou enganado a si mesmos; é, primeiro, que tenha sido constituído, em torno do sexo e a propósito dele, um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento. O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade. [...] Desconhecimentos, subterfúgios, esquivas só foram possíveis e só tiveram efeito baseados nessa estranha empresa: dizer a verdade do sexo (Foucault, 2009b, p. 64-65).

A articulação do humanismo com temas relacionados às denúncias e críticas à repressão sexual e suas correlativas promessas de libertação/emancipação, em termos psicológicos, políticos ou sociais, tais

como encontramos, por exemplo, em Reich (1975), em Marcuse (1981), em Perls (2002) e em tantos outros, evidenciam essa importante face do humanismo, trabalhada de forma bastante original por Foucault (2009b). O *dispositivo da sexualidade* seria, justamente, essa incitação ao discurso sobre o sexo, essa ideia de que temos uma dívida impagável para com a repressão de nossa sexualidade e essa crença de que o elemento mais singular de nossa verdade se encontra escondida nos labirintos de nossa sexualidade – “ironia deste dispositivo: é preciso acreditarmos que nisso está nossa ‘libertação’” (Foucault, 2009b, p. 174).

Na obra *A Vontade de Saber*, assim como em *Vigiar e Punir*, Foucault (2009b, 1997b) irá se referir, diversas vezes, à formação de certos dispositivos que estariam ligados diretamente a determinadas *formas de subjetivação*. Essa chave de leitura, em um nível que consideramos raso e insuficiente aos nossos propósitos, indica, porém, por si só, que estamos em um espectro de recusa ao humanismo: o “homem” não é um objeto relevado ao saber, mas sim uma incógnita que, graças a certos processos de objetivação, toma a forma de objeto. O poder não *vem depois*, mas é imanente ao que produz: “os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações [de produção, familiares, sexuais], são circularmente o efeito e a causa delas” (Foucault, 2009c, p. 4).

Portanto, os processos de produção de subjetividade, que tantas vezes Foucault se referiu como *individuação*, são feitos por um conjunto de dispositivos que agem não de forma a produzir um contrapeso às características genéricas da natureza humana ou idiossincráticas do indivíduo em específico. Isto porque nem o homem em geral (com sua natureza universal), nem homem específico (com sua personalidade particular) são dados pré-existentes aos dispositivos de poder que subjetivam e individualizam. A análise dos dispositivos de poder, assim nos ensinam as genealogias, deve recusar tanto o humanismo filosófico, jurídico e abstrato quanto o humanismo psicológico, empírico e disciplinar. Por um lado, o indivíduo jurídico, definido por suas características “de direito”, que jamais poderia ser objeto de qualquer ciência porque seus caracteres são tirados de toda uma Filosofia do Sujeito tributária ao

Iluminismo: autonomia, capacidade crítica, racionalidade, inclinação ao pensamento, autodeterminação etc. – e, dessa forma, não obedece e nem pretende obedecer às exigências de qualquer investigação metodológica própria às ciências do homem. Por outro lado, o indivíduo disciplinar e empírico, produzido por dispositivos e por táticas que o objetificam naquilo que possui de mais desviante, de mais excêntrico, de mais esdrúxulo, de mais excepcional – táticas essas que, todavia, não encontram qualquer consenso, qualquer unidade, qualquer realidade comum sobre a qual se possa fundar uma natureza humana. É assim que, no curso intitulado *O Poder Psiquiátrico*, Foucault (2012) realiza uma de suas mais importantes redefinições do humanismo nos termos de sua genealogia.

O discurso das ciências humanas tem precisamente por função conjugar, acoplar esse indivíduo jurídico com esse indivíduo disciplinar, fazer crer que o indivíduo jurídico tem por conteúdo concreto, real, natural, o que foi demarcado e constituído pela tecnologia política como indivíduo disciplinar. Desbastem o indivíduo jurídico, dizem as ciências humanas (psicológicas, sociológicas, etc.), e encontrarão certo homem; e, de fato, o que elas apresentam como homem é o indivíduo disciplinar. Na direção inversa, aliás, desses discursos das ciências humanas, vocês têm o discurso humanista, que é a recíproca do primeiro e que consiste em dizer: o indivíduo disciplinar é um indivíduo alienado, sujeitoado, é um indivíduo que não é autêntico; desbastem-no, ou melhor, restituam-lhe a plenitude dos seus direitos, e encontrarão, como sua forma originária viva e vivaz, um indivíduo que é o indivíduo jurídico-filosófico. E o que se chama Homem, nos séculos XIX e XX, nada mais é que a espécie de imagem remanescente dessa oscilação entre o indivíduo jurídico e o indivíduo disciplinar (Foucault, 2012, p. 71-72).

Aqui, portanto, curiosamente, o humanismo (ou “o discurso humanista”) não será compreendido como a posição filosófica que

compreende a possibilidade de o homem vir a ser objeto de um saber por parte das ciências humanas. Diferentemente, o humanismo reaparece como crítica às ciências humanas, na medida em que estas objetificam, reduzem e, no limite, alienam o homem. Por um lado, as ciências do homem buscando produzir um saber sobre ele e, com isso, seu controle; por outro lado, o humanismo buscando a verdade do homem e, com isso, sua libertação. Ora, mas seria possível sustentar, de fato, do ponto de vista da genealogia, esta cisão entre as *ciências humanas* e o *humanismo*, de modo que agora, para o humanismo, as ciências humanas não fossem mais o seu fundamento, mas o seu principal obstáculo?

Examinemos um pouco mais de perto essa questão.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1997b) indica que seu objetivo é estabelecer não exatamente uma análise das prisões, dos castigos, das coerções e das vigilâncias; diferentemente, seu propósito é mais específico e comporta uma ousadia um pouco maior: “objetivo deste livro: uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar” (p.23). Portanto, aquela que é apontada, sem muitos dissensos, como a maior obra da fase genealógica de Foucault, anuncia explicitamente, como objetivo, realizar uma história da alma moderna. Isso quer dizer que, nas análises feitas sobre as modificações nos sistemas penais, nas regras, decretos e protocolos postos em funcionamento nos chamados “estado de lepra” e “estado de peste”; nas análises acerca da guilhotina, da cerca e da masmorra; nas análises acerca da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame; e, portanto, na teorização de toda uma distribuição de um poder de escrita, de um poder de vigilância e de um poder de regular o tempo, o espaço e os movimentos dos corpos, tudo isto sintetizado sob o signo de um *poder disciplinar*, haverá, sempre, a tentativa de indicar como esses dispositivos de poder se ligam à formação dos saberes sobre o homem.

Estas ciências com que nossa “humanidade” se encanta há mais de um século têm sua matriz técnica na minúcia tateante e maldosa das disciplinas e de suas investigações. Estas são talvez para a psicologia,

a pedagogia, a psiquiatria, a criminologia, e para tantos outros estranhos conhecimentos, o que foi o terrível poder do inquérito para o saber calmo dos animais, das plantas ou da terra (Foucault, 1997b, p. 186).

Entra em cena, aqui, os saberes do ponto de vista dos mecanismos de poder que lhes estão ligados e que, muitas vezes, funcionam como sua condição de possibilidade. Todavia, trata-se não somente da relação saber-poder, como, muitas vezes, tanto se insiste. O que está em jogo, diferentemente, é o modo como um dispositivo, tal qual o *Panóptico de Bentham* – em suas réplicas parciais nas escolas, hospitais, casernas, prisões, fábricas – produz, de forma tateante, minuciosa e atenta, um conjunto de saberes sobre o homem, saberes que, mesmo se colocando sempre na posição de experimentais, não cessam de aparecer a nós como oficiais. Aparece, portanto, na Modernidade, a “liberação epistemológica das ciências do indivíduo” (Foucault, 1997b, p. 159) e, com isso, o que Foucault chamou, inúmeras vezes e em situações distintas, de *indivíduo disciplinar*. Assim, a formação do indivíduo – objeto das ciências humanas – passa a ser inseparável das técnicas disciplinares, em seu perpétuo empirismo tateante com ares de saber definitivo: “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa por essa tecnologia específica de poder que se chama ‘disciplina’” (Foucault, 1997b, p. 161).

Ora, mas toda a análise de *Vigiar e Punir* não corroboraria, justamente, com o diagnóstico de que há sim uma dissociação entre a fabricação do *indivíduo disciplinar*, com o uso de poderes esquisitos e assustadores que pesam sobre sua constituição, e o *indivíduo jurídico*, que, embora definido abstratamente pelas filosofias do sujeito, faria um real contrapeso à dominação disciplinar sobre os corpos e seus modos de subjetivação e objetificação? Não persiste, com ainda mais força, a oposição entre as ciências humanas (dominadoras porque objetificadoras), e o humanismo (libertador porque aberto à verdade insubmissa ao método e à disciplina)? É aqui que devemos recusar essa cisão e, com essa recusa,

indicar um funcionamento bastante específico do humanismo, funcionamento este que, apesar de ambíguo, pode ser mapeado sem maiores dificuldades.

A forma jurídica geral que garantia um sistema de direitos em princípio igualitários era sustentada por esses mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder essencialmente inigualitários e assimétricos que constituem as disciplinas. E se, de uma maneira formal, o regime representativo permite que direta ou indiretamente, com ou sem revezamento, a vontade de todos forme a instância fundamental da soberania, as disciplinas dão, na base, garantia da submissão das forças e dos corpos. As disciplinas reais e corporais constituíram o subsolo das liberdades formais e jurídicas. O contrato podia bem ser imaginado como fundamento ideal do direito e do poder político; o panoptismo constituía o processo técnico, universalmente defendido, da coerção. Não parou de elaborar em profundidade as estruturas jurídicas da sociedade para fazer funcionar os mecanismos efetivos do poder ao encontro dos quadros formais de que este dispunha. As “Luzes” que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas (Foucault, 1997b, p. 183).

Encontramos, aqui, aclimatada a relação entre as disciplinas, as ciências humanas e a estrutura jurídica: se há *contraste* no modo de ação das leis em relação às disciplinas, há *conexão estratégica* entre ambas. Há mútua dependência, sem que haja funcionamento semelhante. É justamente isto que, talvez, dê ao campo da Educação a constante sensação de contradição, de oposição entre teoria e prática, ou, em uma linguagem mais frequente, de que “no discurso é uma coisa e na realidade é outra”. Deixando a análise disto para o tópico seguinte, antes de concluir este, indicamos, desde já, o movimento duplo, ambíguo e ziguezagueante do humanismo, tal como nos mostra nossa análise arqueológica e genealógica: o humanismo é, a um só tempo, a) o *discurso-da-denúncia* que está sempre a se lançar contra as ciências (empíricas e humanas),

dizendo que estas alienam ou reprimem o ser humano em sua plenitude e em sua verdade profunda; e b) o *discurso-da-ordem* que está sempre a legitimar as conquistas que as ciências oficiais e a ordem jurídica produziram para o progresso emancipatório do homem. A partir do diagnóstico dessa duplicidade e dubiedade fundamental ao discurso humanista, busquemos indicar suas ressonâncias no campo da Educação, sinalizando, ao mesmo tempo, o que seria uma educação *pós-humanista* – sem que com esse termo se entenda outra coisa a não ser uma educação que recuse a *ilusão pedagógica* própria à infertilidade dessas oscilações.

Da ilusão antropológica à ilusão pedagógica: as oscilações imanentes à educação humanista

Poderíamos, neste tópico, seguir inúmeros caminhos, muitos deles fáceis ou previsíveis demais, caminhos que poderiam ir no sentido de mostrar as influências e os limites do humanismo na educação, os “novos desafios” para a educação após a falência do humanismo, ou, como apreciam alguns foucaultianos, as “formas de resistência” que a educação pode impor frente aos humanismos. Poderíamos até, talvez, aproveitar para introduzir, sob o termo pós-humanismo, reflexões sobre os avanços da tecnologia no exercício de funções outrora exclusivamente humanas no campo da educação – e, assim, traçaríamos diagnósticos apocalípticos e aplanaríamos tudo, ao final, com frases de consolo que serem mais para conter as lágrimas de quem escreve do que de quem lê. Não iremos, todavia, nem pelo caminho da *revisão* (história, temática, bibliográfica, arquivista) e nem pelo caminho da *pregação* (o que devemos, o que cabe a nós, o que é importante fazer). Sem romper em momento algum o fio condutor do nosso problema, mas, ao contrário, dando-lhe sequência, capilaridade e força, iremos pelo caminho do *ensaio* – e, aqui, lançaremos um conjunto de linhas de curto-circuito a estas formas de revezamento entre o discurso-da-denúncia e o discurso-da-ordem que, tributários ao espectro humanista, constitui a atmosfera geral do campo da Educação.

Enfrentaremos esse revezamento entre o discurso-da-denúncia e o discurso-da-ordem a partir de quatro temas relevantes, no interior dos quais podemos diagnosticar, mediante oscilações entre posições aparentemente opostas que insistem em retornar o tempo inteiro no discurso e na prática pedagógicos, o modo de ação do humanismo no campo da Educação.

A oscilação entre a teoria e a prática dos saberes

As ciências humanas, como a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia etc., dentre outras, têm apresentado um estatuto bastante ambíguo para o campo da Educação. Por um lado, apresentam-se como a base, o solo, o fundamento de algo que é sentido como mais frágil: a pedagogia. Via de regra, trata-se de disciplinas que marcam o início das formações em pedagogia e predominam até o terceiro semestre, momento em que o curso cede espaço para as disciplinas sentidas como mais *práticas*, em oposição às anteriores, sentidas retrospectivamente como mais *teóricas*. Curiosamente, as disciplinas mais *práticas* são justamente aquelas que são percebidas como “do campo da Educação”.

Isto dá margem a um movimento bastante específico e, ao que nos parece, nada sutil: essas disciplinas, ao mesmo tempo em que constituem a inter/transdisciplinaridade da Pedagogia, sua maior força e sua maior fraqueza, são ora exaltadas e tidas como referências que fundamentam as práticas pedagógicas (como acontece bastante com as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento), que orientam a reflexão e o pensamento por parte das práticas pedagógicas (como ocorre frequentemente com as disciplinas de Filosofia) e, ainda, que incitam as práticas pedagógicas às críticas e às denúncias acerca das precariedades do campo, das políticas de verbas e das inúmeras formas de desvalorização da educação (o que, via de regra, está bastante presente nas disciplinas de Sociologia). A oscilação entre teoria e prática, em um primeiro momento, consistirá, portanto, em remeter perpetuamente a prática pedagógica ao seu fundamento, à sua

reflexão e às suas críticas – o que, de início, se faz, frequentemente, na ancoragem em disciplinas como a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia, respectivamente.

Entretanto, o segundo momento dessa oscilação vai ser, justamente, aquele em que estas ciências/disciplinas serão vistas como insuficientes para lidar com as questões mais concretas, mais imediatas e, como tanto se diz, mais *práticas* para o campo da Educação. Nas proximidades dos Estágios, e já um pouco antes disso, o fundamento terá cedido lugar ao pragmatismo ou ecletismo, a reflexão terá cedido lugar à urgência ou à performance e a crítica terá cedido lugar ao conformismo ou ao desespero. Em todo caso, estes saberes, outrora essenciais e marca da força da pedagogia, serão agora vistos como *abstratos* e, portanto, fracos demais ou distantes demais da realidade para poder servir de orientação segura à prática pedagógica.

Em todo caso, essa oscilação produz, de duas maneiras distintas, uma relação de totalização entre teoria e prática – o que constitui, sem dúvida, grande herança do humanismo: a relação entre saber e emancipação. E isto é feito pela oscilação de ora enunciar que o saber (científico) leva à emancipação, ora insinuar que é, primeiramente, a emancipação (por outras vias) que leva ao saber – sempre tomado como mais vivencial, prático e amplo. Sobre isso, em uma conversa entre Foucault e Deleuze transcrita sob o título *Os Intelectuais e o Poder*, temos algumas considerações bem pertinentes sobre a relação entre teoria e prática. Vale à pena, aqui, nos atermos às palavras de Deleuze:

Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar uma teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em outro. Talvez para nós a questão se coloque de uma outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre relativa a um pequeno domínio e pode-se aplicar a um outro domínio, mais

ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio, encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra (Foucault, 1988, p. 69-70).

Trata-se, aqui, muito diferentemente, de compreender uma educação pós-humanista do ponto de vista do revezamento entre a teoria e a prática dos saberes que funcione de modo aquém dos processos de totalização. Não é que uma teoria dê o fundamento, a forma da reflexão ou os instrumentos da crítica para que a prática simplesmente aplique à realidade; não é, também, que a prática, em seu empirismo tateante, descubra uma realidade nova e essa realidade se imponha como verdade teórica. Diferentemente, uma educação pós-humanista recusa a unidade da teoria, a universalidade da teoria e a teoria como totalidade – por isso, estará sempre disposta a revê-la e modificá-la em função da experimentação dos acontecimentos deste tempo e deste mundo; e, da mesma forma, nunca tomará a prática como momento da realidade, momento da verdade ou momento da ação – por isso, estará pronto a identificar suas falácias, suas representações, suas inércias, suas repetições e seus limites. Assim, o movimento de uma educação pós-humanista em produzir um revezamento, sempre localizado e parcial, entre teoria e prática, encaminhará ao problema da *oscilação entre a especificidade e a generalidade das lutas*.

A oscilação entre a especificidade e a generalidade das lutas

Um outro ponto importante, ponto em que, de certa forma, recai a oscilação entre a teoria e a prática dos saberes, é a oscilação entre a especificidade e a generalidade das lutas. É certo que este debate possui

extensão e complexidade mastodônticas, podendo nos levar a caminhos muito diferentes entre si e, também, a becos sem saída. Por esse motivo, gostaríamos de inscrevê-lo no âmbito bastante específico de nossa problemática e de nosso campo: na propositura ensaística de uma educação pós-humanista.

É curioso que, por um lado, assistamos, com frequência, apesar dos inúmeros golpes às metanarrativas universalistas, à crença de um certo poder da educação, ou do saber, ou do esclarecimento, que seria transhistórico e transnacional: em qualquer tempo e em qualquer lugar, a educação seria um bem, um tesouro, uma preciosidade valiosa para quem possui. O correlativo disso, sem dúvida, é a ideia, frequentemente posta em prática, de que a potência política da figura do intelectual atravessa todas as fronteiras; não raro, nos sentimos autorizados a emitir não somente opiniões, mas análises sobre questões que pouco conhecemos, pouco vivenciamos e pouco experimentamos, questões que se referem a acontecimentos em lugares e em tempos bem distantes dos nossos; frequentemente, tomamos por grandioso um evento acadêmico repleto de pesquisadores “de fora” (menos em nome da pluralidade e mais por suposto *status*); usualmente estamos a fazer declarações verbais ou escritas, seja em nossas aulas, seja em nossas pesquisas, sobre a função do intelectual, do professor e do pesquisa de um ponto de vista genérico no tempo e no espaço. Não se trata de discursos e práticas pontuais, específicos e bem localizáveis, mas sim de uma tendência quase onipresente na Educação. Todavia, não se trata, também, de discursos e práticas sem significativos contrapesos contemporâneos.

As noções de “lugar de fala”, as mais diversas políticas “identitárias” ou das “maiorias minorizadas”, bem como a grande ascensão do “pensamento decolonial” e do “pensamento ameríndio” em universidades brasileiras, para ficarmos em três exemplos, sinalizam bem um certo contraponto à figura do intelectual universal. Tudo isso tem a ver, fundamentalmente, com a revisão das lutas a partir da revisão dos saberes. As Teorias Oficiais, os Saberes Fundamentais e os Princípios Norteadores estão, em escala galopante, sendo contragolpeados pelo que Foucault

(2010b), já em 1976, no seu curso *Em Defesa da Sociedade*, chamou de *saberes sujeitados* – a saber, os saberes esquecidos, desqualificados, postos à margem e excluídos. Seria o caso, contudo, de pensar se já não estaríamos, neste momento, assistindo a uma violenta reterritorialização daquilo que até pouco tempo estava à margem e funcionava de forma disruptiva aos saberes oficiais; e se, com isso, os três exemplos que acima citamos não estariam compondo uma nova ordem do discurso (Foucault, 2011), reativando os mecanismos da formação das disciplinas, da repartição do verdadeiro, da exegese e do comentário – e, talvez, tantos outros laterais: a saturação dos mecanismos de citação, a exclusão de um enorme massa de enunciados, um sistema ativo de supervalorização de certos temas correlativo à exclusão em larga escala de outros e a eleição dos novos Autores Indispensáveis.

É de se pensar, portanto, se a ofensiva contra as narrativas universais e oficiais, em nome dos saberes locais e sujeitados, não teria criado novas disputas por hegemonia discursiva que pouco interessa à pluralidade e aos processos de insurreição dos saberes sujeitados (Foucault, 2010b). A Educação, portanto, como berço, ao mesmo tempo, dos Saberes Oficiais e dos Contrassaberes Oficiais – o que pode parecer um paradoxo, mas é, curiosamente, perfeitamente compreendido por nós –, teria saído de uma posição reformista e aderido a uma posição revolucionária? Sobre isso, mais uma vez, o discurso humanista nos lança em uma insuperável dubiedade: a ação educativa revolucionária tem a ver com a capacidade de transcender costumes, práticas e comportamentos locais, apontando para o horizonte amplo e geral de sua transgressão, ou, ao contrário, teria a ver com a radicalização da produção de um saber local, regional e sem mediações, que não mais se protegesse daquilo que as pessoas têm a dizer?

Por esse motivo, a noção de reforma é tão estúpida e hipócrita. Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder que se acompanha de

uma repressão crescente; ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a quem ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que, por seu caráter parcial, está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia. [...] Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos por uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos *nada pode suportar*: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão. A meu ver [Deleuze], você foi o primeiro [Foucault] a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros (Foucault, 1988, p. 72).

Assim, a educação humanista titubeia nessa questão, seja por confundir atitude reformista com ímpeto revolucionário, seja por não entrar mesmo em acordo sobre o que seria a revolução emancipada – a transgressão dos saberes locais ou a afirmação radical dos saberes locais? Uma educação pós-humanista, que pode ou não ser inspirada em autores como Foucault e Deleuze, diferentemente, não bate o martelo de forma definitiva sobre a fronteira que separa o universal do regional e nem, muito menos, que diferencia a revolução da reforma. A *desconfiança das instâncias representativas* não é algo autoevidente quando se trata da concretude das lutas. Portanto, não é possível dar uma resposta definitiva, de modo independente do contexto real e dos interesses e desejos das forças que participam do processo: nem acionar os valores universais e transcendentais contra os representantes locais e seus interesses sempre escusos e nem acionar os saberes populares e verdadeiros contra os representantes que agiriam em nome de um saber abstrato e desvinculado do povo. Tanto uma atitude quanto a outra podem, a depender de inúmeros fatores, levar a consequências distintas – e, apesar disso, o humanismo insiste em recusar a análise dos dispositivos concretos e em buscar, na assunção genérica de um dos lados de uma infértil oposição, aquilo que

seria, de antemão, *o lado certo da história*. Compreendemos, todavia, que este problema nos leva ao terceiro ponto, ou linha de análise, que aqui propomos, a saber: *a oscilação entre o fatalismo e o idealismo das soluções*.

A oscilação entre o fatalismo e o idealismo das soluções

A oscilação entre a especificidade e a generalidade das lutas, como traço fundamental de uma educação humanista, encaminha, sem muita dificuldade, a uma *oscilação entre o fatalismo e o idealismo das soluções*. Isto porque desse conflito, de difícil encaminhamento, entre o âmbito, os limites e as funções próprias do professor, do intelectual ou do pesquisador, resulta também uma dificuldade em discernir o que esperar daquilo que se faz. Por um lado, uma vez que trouxe para si mesma a incumbência de mudar o mundo, de lidar com o novo e de consertar os problemas das mais distintas ordens que existe no mundo e na vida social, a Educação padece de um idealismo que a faz ir longe demais em suas atribuições e, justamente por isso, desconhecer os seus limites – tanto limites daquilo que lhe é possível fazer, quanto daquilo que lhe é cabível fazer. Neste sentido, facilmente se reconhece o discurso pedagógico como o discurso da promessa: parece ser nuclear à educação fazer prognóstico, vislumbrar um mundo melhor, erigir um conjunto de valores e persegui-lo, tentar convencer as pessoas sobre certos princípios e, em resumo, erigir ideais que podem nos dar um sentido de vida e, ao mesmo tempo, nos provocar uma aguda frustração.

Seria, talvez, bom demais se esta fosse a direção unilateral do discurso e da prática pedagógicos. O problema é que, antes mesmo de se decepcionar com o não-cumprimento dos ideais postos e de tentar persegui-los, ainda que sob o signo da perpétua insatisfação, é também inerente ao discurso e à ação pedagógicas uma *desistência antecipada*. É bem possível, por essa via, compreender que o soerguimento do ideal, e de um ideal bastante distante da realidade, tenha por função imediata a

reconversão das forças produtivas ao pragmatismo nosso de cada dia. É bem possível que o pequeno fiscalizador, o pequeno guardião-da-ordem e o pequeno policial, figuras que frequentemente se apoderam da subjetividade dos professores, não seja mera imposição externa, cumprida a contragosto graças à falha nos ideais, aos problemas da sociedade, às arbitrariedades políticas e às desgraças do mundo. É bem possível, em suma, que este desejo – e, talvez, essas palavras não sejam muito fáceis de ler – seja o móvel principal de cada partícipe deste grande empreendimento “organizador” e “libertador” da sociedade chamado “Educação”.

Vários tipos de categorias profissionais vão ser convidados a exercer funções policiais cada vez mais precisas: professores, psiquiatras, educadores de todos os tipos, etc. É algo que você [Foucault] anunciava há muito tempo e que se pensava que não poderia acontecer: o reforço de todas as estruturas de reclusão. Então, frente a esta política global do poder se fazem revides locais, contra-ataques, defesas ativas e às vezes preventivas. Nós não temos que totalizar o que apenas se totaliza do lado do poder e que só poderíamos totalizar restaurando as formas representativas de centralismo e de hierarquia (Foucault, 1988, p. 74).

As palavras de Deleuze, conforme recuperadas em Foucault (1988), assinalam uma questão de suma importância para a Educação: o problema da *solução* não está desvinculado do problema da *obediência* e do *poder*. Ao falarmos em solução, portanto, estaremos frequentemente enredados nesse desejo de centralização, de hierarquia, de consenso e de narrativa oficial que os dispositivos de poder alimentam. Deleuze (2009), inclusive, já dissera que a solução constitui sempre uma forma de manter o problema, que um problema não se dissolve externamente por uma “solução”, mas se dissolve internamente pelo relaxamento de suas forças, pela perda de sua importância, pelo desaparecimento daquilo que o compõe. Ao *fetice da problemática* em educação corresponderia, sem

dúvida, o *fetice da solucionática*. Seja pela via de um ideal, perseguido ou abortado, seja pela via de um pragmatismo, mais explícito ou mais ardiloso, o afã pelo encontro da solução compõe elemento significativo da atmosfera presente na educação humanista.

Uma educação pós-humanista, diferentemente, incide sobre a própria noção de “solução” como algo que repõe as ilusões antropológicas (e, portanto, as ilusões pedagógicas): a vontade ativa, o progresso, a racionalidade planejadora e a existência universal ou apolítica de “problemas”. Diferentemente, uma educação pós-humanista não compreenderá os acontecimentos a partir do par problema-solução e sempre se perguntará para quem um conjunto de acontecimentos constitui um problema e para quem um conjunto de ações planejadas constitui uma solução. Portanto, como já podemos perceber, uma educação pós-humanista compreende que *a oscilação entre o fatalismo e o idealismo das soluções* encaminha à *oscilação entre a liberdade e a autonomia dos estudantes* – e isso uma vez que recusa a compreensão abstrata, típica do humanismo, de que existe um “nós” que está sempre a perguntar o que devemos fazer com os “outros” (Benevides, 2012).

A oscilação entre a liberdade e a disciplina dos estudantes

Finalmente temos, aqui, aquela que talvez consista na mais irônica das oscilações de uma educação humanista e que, entretanto, talvez seja uma das mais perceptíveis e nítidas: o perpétuo vai-e-vem na relação entre controle e liberdade. Foucault (2008b), em seu curso *O Nascimento da Biopolítica*, já indicou que o modo de operar da racionalidade neoliberal faz com que a liberdade seja não o contrapeso da segurança, mas com que a segurança seja a condição de possibilidade da liberdade. Só somos livres se estamos seguros – esta é, de certa forma, a conciliação que o discurso e a prática pedagógica nutridos pelo humanismo fazem quando põem para funcionar o misterioso conceito de *autonomia*. Isto porque autonomia não será nem o puro exercício da liberdade, nem a pura sujeição ao controle;

autonomia, diferentemente, será o estado em que um sujeito, graças à ação de um conjunto de dispositivos pedagógicos (Larrosa, 2002), consegue fazer certas coisas consigo mesmo – mas fazê-las não de qualquer modo, e sim conforme certas expectativas.

É certo, entretanto, que o problema pedagógico de saber *o que devemos fazer com as crianças* (Larrosa, 2018), ou, de forma genérica, o que nós devemos fazer com os outros (Benevides, 2012), já põe a pedagogia sob a dominância do vetor controle em relação ao vetor liberdade. Uma série de contrapesos, todavia, indicarão que esse vetor não será tão dominante assim, posto que haverá sempre uma referência, como valores importantes a serem perseguidos pela pedagogia, à espontaneidade, à criatividade, à curiosidade, à individualidade, à singularidade do desenvolvimento psíquico, à adequação ao ritmo próprio do estudante – tudo aquilo que, desde o movimento escolanovista (Vasconcelos, 1996), portanto desde o início do século XX, se coloca como horizonte para as práticas educacionais. Evidentemente, temos ciência das mastodônticas limitações e das complexas estratégias do movimento escolanovista que, via construtivismo e via psicométrica, traçam estranhas alianças com o humanismo e com o neoliberalismo. Seria, por outra via, simples demais, em nosso entendimento, dizer que tudo isso são artimanhas ainda mais sutis, mais escondidas, difíceis demais para qualquer um entender e camaleônicas aos olhos de tanta gente ingênua que tenta compreender esses processos. Recusamos, assim, certa arrogância de parte de um certo pensamento crítico, que está o tempo todo afirmando que quase ninguém entende quase nada, arrogância esta que Foucault (2009b) bem compreendeu sob o signo do *benefício do locutor*: aquele que fala acima e fora do poder, aquele que se situa no ponto de vista que o filósofo Hilary Putnam chamou de *O Olho de Deus*. Há, pois, não um mascaramento da liberdade em nome de uma continuação de um poder que, ao final, sempre vence, sempre finaliza, sempre faz ressoar a monótona nota grave da repressão. Foucault (2009b) já houvera trabalhado esses temas em *A Vontade de Saber*, recusando o imaginário de certas formas de pensar que

constituem tramas complexas para sempre se deliciar com o inglório acerto de seu previsível diagnóstico: a *vitória do poder*.

E, aqui, retomamos a oscilação entre a liberdade e o controle dos estudantes, tema que, assim como todos os anteriores, poderia ser abordado de formas extremamente distintas daquela que aqui trouxemos, para indicar que as oscilações anteriores confluem, precisamente, para esta. E, por obter a confluência de tantos temas, paradoxos e ambiguidades, talvez seja a que melhor represente o problema de uma educação humanista do ponto de vista que a genealogia, como crítica do humanismo, nos indica – e isto porque incide sobre um ponto crucial, ponto este que ultrapassa o campo da educação, mas curiosamente encontra sempre nela seu principal exemplo, a saber, a seguinte questão: *até que ponto a liberdade favorece a educação e até que ponto atrapalha?* Mais uma vez, à imprecisão da pergunta corresponde a ambiguidade das respostas e dos encaminhamentos discursivos e práticos.

Por um lado, a Educação é chamada a acreditar no homem, no ser humano e na humanidade e, como já dizia Arendt (1979), não pode fazer isso sem ter um certo amor aos que nascem. Por outro lado, seguindo ainda com Arendt (1979), a Educação precisa reconhecer no mundo anterior aos que nele nasceram, coisas que valem à pena preservar, manter e salvaguardar das novas gerações. É esse misto de amor ao mundo e amor às novas gerações, essa equilibração perigosa, esse jogo ziguezagueante de retenções e liberações que constitui, talvez, a medula dorsal da Educação. Mas, se no texto *A Crise da Educação*, de 1953, Arendt (1979) aponta esta situação específica e delicada em que se encontrava a educação a seu tempo, podemos revisitar sua reflexão – e isto o fazemos do ponto de vista da oscilação, posta pelo humanismo, entre a liberdade e o controle dos estudantes – e perguntar duas coisas que muito interessam a uma educação pós-humanista: a) ainda estamos sob a percepção de que existe um mundo comum, um mundo exterior, um mundo único a todos para que possa ser destruído ou preservado?; b) ainda temos alguma possibilidade de compreender, minimamente, as linguagens, os signos, os valores, a relação com a atenção, o movimento, a hierarquia, o tempo – enfim, ainda temos

condições de compreender os processos de subjetivação e suas resultantes parciais na pessoa concreta de nossos estudantes? Uma educação pós-humanista, portanto, deve levar à radicalidade essas questões e não substituí-las pelos temas, ao mesmo tempo fáceis demais e labirínticos demais, da liberdade e do controle, com suas reviravoltas e jogos de oposição, temas esses que parecem, antes de tudo, ter se convertido em polemismo infértil e em desorientação genérica para o campo da Educação.

Considerações Finais

Seguimos o fio condutor da arqueologia e da genealogia foucaultianas, buscando tocar o núcleo e os importantes aspectos de suas críticas ao humanismo, atendo-nos a diversas obras de Foucault e colocando-as em diálogo e contraponto com perspectivas que engrossaram, seja por afinidade, seja por contraste, a importância desta crítica. Isto para que, ao final, pudéssemos dispor de uma maior permissividade na escrita daquilo que compreendemos, após nossa análise filosófica, serem os principais paradoxos do pensamento humanista no campo da Educação. Portanto, não optamos por saturar o último tópico do texto com citações que desviariam o foco de nosso trabalho e, ao nosso entender, comprometeria a singularidade do movimento discursivo e prático que intentamos, ainda que brevemente, radiografar. Mesmo porque trata-se, muitas vezes, de enunciados, pontos de vistas e linhas de análise que são repetidas à exaustão, que são facilmente referenciáveis (e que, portanto, não encontram na referência qualquer valor), de modo que a composição de um desenho dinâmico que interligue esses enunciados nos parece ser, para o pensamento e a reflexão em Filosofia da Educação, tarefa muito mais profícua e fértil do que a obsessão por buscar, a cada novo movimento, uma antiga referência ao já existente. Colocamos, pois, como figura, a *conectividade dos enunciados* (e, assim, encontramos o seu movimento e o seu funcionamento), e, como fundo, seu *conteúdo*

enunciativo (o que teve por consequência um uso escanzelo de citações neste tópico).

Se Foucault (2007), em seu clássico *As Palavras e as Coisas*, obra que aqui tomamos como referência principal de sua crítica ao humanismo, falou na existência de um quadrilátero antropológico, berço no qual o pensamento humanista dorme em sono profundo e sonha sua *ilusão antropológica*, estamos, mediante esse trabalho, dando os primeiros passos para pensar, também, em um conjunto de paradoxos/oscilações (que remetem um ao outro sob certa circularidade) em que se encontra preso o pensamento pedagógico. Portanto, seguramente podemos falar na existência de um *quadrilátero pedagógico* no berço do qual o pensamento humanista embala a *ilusão pedagógica*. Com isto, de modo algum indicamos que a contingência e a possibilidade de mapeamento, ainda que propedêutica e tateante, desses problemas, constituam saída simples da ilusão pedagógica humanista, que nos permitiria anunciar, sob ares de uma vitória que já antevê a própria falência, o caminho seguro para uma educação pós-humanista.

Isto não significa, entretanto, que nossa análise pretende *deixar tudo como está*. Talvez, como efeito colateral dessa exposição, tenhamos aprendido que as oposições filosóficas e pedagógicas são, quase sempre, fáceis demais para serem dotadas de importância. Como efeito principal, ou, talvez, como efeito desejado, podemos depreender que as enunciações e as práticas pedagógicas estão mais entrelaçadas ao discurso filosófico pensamos em um primeiro momento e, por seu turno, que o discurso filosófico, talvez, possua menor distância em relação aos discursos das ciências empíricas/humanas do que julga ter ou do que gostaria de ter. Após percorrer as trilhas desta análise, vemos melhor o sentido de uma educação pós-humanista? Vemos melhor a crítica filosófica ao humanismo? Vemos melhor o humanismo? Talvez não. Talvez nosso trabalho possua uma função um pouco mais sub-reptícia, mais inconfessável, mais difícil de ser considerada relevante. Talvez – e, se assim o for, já consideramos que este trabalho porta alguma relevância – este estudo nos permita ver com menos nitidez aquilo que é pouco nítido;

e, portanto, ajuste nosso estrabismo ao estrabismo dos discursos e das práticas que embaralham as cartas que já baixaram na mesa, sob a forma de canastra. Talvez não porque queiram confundir o jogo. Mas, talvez, porque tenham receio de *pegar o morto*.

Referências

- ALVES, Rubem. *Na Morada das Palavras*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ARENDT, Hannah. A Crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BENEVIDES, Pablo Severiano. *A Dissolução das Ilusões Transcendentais na “Crítica da Razão Pura”*: um estudo sobre as relações entre a Estética, a Analítica e a Dialética Transcendentais. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- BENEVIDES, Pablo Severiano. De onde falamos nós? Uma análise da produção da diferença a ser incluída. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 887-903, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000300010>.
- BENEVIDES, Pablo Severiano. Pesquisar com Michel Foucault. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 36, p. 265-285, 2016.
- BENEVIDES, Pablo Severiano; SIEBRA, Adolfo Jesiel. O sono antropológico da Modernidade. *Em construção*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, p. 173-187, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/emconstrucao.2020.49849>.
- CHOMSKY, Noam. *A ciência da linguagem*: conversas com James McGilvray. São Paulo: UNESP, 2018.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2019.
- DESCARTES, René. *O Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault*: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. São Paulo: UNESP, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1997a.

- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A Vontade de Saber*. São Paulo: Graal, 2009b.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits I (1954-1975)*. Paris: Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Filosofia e Psicologia, 2010a. In: FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos – Vol. I. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 220-231.
- FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Freud e Marx. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos* – Vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 40-55.
- FOUCAULT, Michel. *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. *O Poder Psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos* – Vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a. p. 264-298.
- FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 69-78.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2009c.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1997b.
- CARRETTE, Jeremy R. *Who are you, Professor Foucault?* In: FOUCAULT, Michel. *Religion and Culture*. Routledge, 2013. p. 87-103.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LEBRUN, Gerard. *Kant e o fim da Metafísica*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LOPARIC, Zeljko. *A Semântica Transcendental de Kant*. Campinas: Unicamp, 2002.

- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MENARD, Monique. *A loucura na Razão Pura*. Trad. Heloísa Rocha. São Paulo: Editora 34, 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora: Reflexões sobre os preconceitos morais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PERLS, Fritz. *Ego, fome e agressão: uma revisão da teoria e do método de Freud*. São Paulo: Summus, 2002.
- PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- REICH, Wilhelm. *A função do orgasmo*. São Paulo: Brasiliense, 1975.
- VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das ideias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril cultural, 1978.

Data de registro: 03/05/2024

Data de aceite: 19/02/2025