

Jorge Larrosa

Tecnologias do Eu e Educação

A Héctor Salinas, fraternalmente

A obsessão constante de Foucault é o tema do duplo. Mas o duplo nunca é uma projeção do interior, é, ao contrário, uma interiorização do lado de fora (Deleuze, 1991, p.105).

Este não é um trabalho de arqueologia dos saberes pedagógicos nem de genealogia da escola. Tampouco é um trabalho de historiador, de psicólogo, de filósofo ou de sociólogo da educação. Talvez possa designar-se como um trabalho de "teoria", se por isso entendemos um gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado. A etiqueta "teoria" tem designado, às vezes, trabalhos de difícil atribuição disciplinar que tentam enriquecer ou modificar os aparatos conceituais de um campo, através da recontextualização das idéias formuladas em outro local e para outras finalidades. O que ocorreu com a psicanálise, o marxismo ou o estruturalismo nos últimos anos, quando foram utilizados como idéias novas e plenas de possibilidade em quase todos os campos do saber ou quando sua utilização redesenhou as relações disciplinares estabelecidas, pode ser um bom exemplo. "Teoria", nesses casos, é algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido. Freud, Marx, Saussure ou, neste caso, Foucault, são selecionados porque "dão o que pensar", porque permitem "pensar de outro modo", explorar novos sentidos, ensaiar novas metáforas.

Em geral, esses exercícios de pensamento e de escrita supõem um duplo jogo. Por isso podem permitir, às vezes, um duplo benefício, mas implicam, ao mesmo tempo, um duplo risco. E ocorre que se joga às vezes com dois baralhos: com o baralho da estratégia analítica, aqui a obra de Foucault, e com o baralho das convenções, dos interesses e das [p. 36] possibilidades de um campo de estudo, a educação, neste caso. Este é um trabalho de "teoria da educação", se com isso designamos um exercício menor que consiste em colocar alguns livros de Foucault ao lado das formas convencionais de pensar algumas práticas educativas e ensaiar a possível fecundidade de tal associação. Embora para isso tenhamos que fazer alguma violência tanto a

Foucault quanto ao objeto "empírico" que, em suas descrições usuais, se toma como material de trabalho. Mas esse é o duplo risco que sempre implica esse tipo de jogo.

Vou jogar o segundo baralho, o da educação, de um modo ao mesmo tempo muito geral e muito específico. Muito geral, porque não estabelecerei nenhum corte temporal nem geográfico, nem farei nenhuma delimitação com respeito ao "setor" educativo tomado como objeto de análise. A única coisa que farei será estabelecer um viés em relação ao tipo de práticas pedagógicas que irei considerar. Em geral, considerarei aquelas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas. Meu trabalho tenta oferecer ferramentas teóricas para "pensar de outro modo" relações pedagógicas aparentemente tão díspares quanto as que se dão em uma aula de educação moral, em uma aula de educação de adultos, em uma aula universitária de Filosofia da Educação, na elaboração de um trabalho de "pesquisa sobre a prática" em um curso universitário de Mestrado e, por que não?, em um grupo de terapia, nas reuniões de um grupo político ou religioso, em uma conversa entre um pai e um filho, um educador de rua e um de seus "meninos", etc. A única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo "exterior", um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do "educando" consigo mesmo. Minha tese a esse respeito é de que a forma básica dessas práticas, o que é comum a todas elas, é algo muito simples. Se deixamos de lado o conteúdo concreto de cada uma delas, os objetivos particulares em cada caso (em termos de Bernstein, o "quê" da transmissão), e nos fixamos apenas na forma do dispositivo (no "como" da pedagogia), a similaridade é surpreendente. Mas, por outro lado, minha aproximação tentará também ser muito específica. Tentarei oferecer o arcabouço para algumas descrições relativamente minuciosas das distintas modalidades nas quais esse dispositivo geral pode se realizar. Porque, embora a similitude estrutural seja notável, a diversidade das realizações possíveis é quase infinita. Trata-se, pois, de mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações.

No que diz respeito ao primeiro baralho, o da estratégia analítica foucaultiana, meu jogo será também, ao mesmo tempo, muito geral e muito específico. Tentarei, em primeiro lugar, elaborar a partir dessa obra um enfoque teórico que permita reconsiderar o que me parecem duas inércias fortemente encasteladas no campo pedagógico. A primeira é sua forte dependência de um modo de pensamento antropológico ou, [p.37] o que é a mesma coisa, da crença arraigada de que é uma "idéia de homem" e um projeto de "realização humana" o que fundamenta a compreensão da idéia de educação e o planejamento das práticas educativas. A segunda ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras "mediadoras", onde se dispõem os "recursos" para o "desenvolvimento" dos indivíduos. Estamos lidando com inércias, nas quais o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos - neste caso, dos indivíduos enquanto dotados de uma certa experiência de si - fica sistematicamente elidido. A leitura que farei de Foucault, portanto, é uma leitura bastante simplificada do Foucault

antropólogo ou, melhor dito, do Foucault que pode ser colocado em relação com a antropologia. O Foucault que tentarei colocar em relação com as práticas pedagógicas nas quais se constrói e modifica a experiência que os indivíduos têm de si mesmos é o que trabalhou numa "antologia histórica de nós mesmos", justamente através do estudo dos mecanismos que "transformam os seres humanos em sujeitos". É nesse sentido que se pode utilizar a obra de Foucault para questionar as inércias teóricas das quais falava antes: não porque implique uma teoria diferente do que é a pessoa humana como sujeito, como capaz de certas relações reflexivas sobre si mesma, mas porque mostra como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos,...) de subjetivação. A dimensão mais geral da educação que este trabalho pretende reconsiderar tem a ver com a antropologia da educação, isto é, com as teorias e práticas pedagógicas enquanto produtoras de pessoas. O jogo mais geral com a obra de Foucault será, portanto, um jogo antropológico.

Em segundo lugar, e naquilo que se refere à utilização específica da obra de Foucault, o jogo consiste em elaborar as bases de um método, se por isso se entende uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição. Nessa "dimensão metodológica" de meu trabalho, apresentarei exemplos pedagógicos concretos, tentando fazer com que o leitor imagine em detalhe sua realização prática. E tentarei explicitar o que significa focalizá-las com um olhar construído na clave foucaultiana, como poderiam ser descritos com as ferramentas conceituais de Foucault, e quais seriam as perguntas que essa estratégia analítica permitida. Meu trabalho pretende ensaiar os limites e as possibilidades metodológicas de uma certa problematização foucaultiana da construção e da mediação pedagógica da experiência de si.

Avançando já o esquema do capítulo, o que me proponho é sugerir uma perspectiva teórica, numa clave foucaultiana, para a análise das práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si. Para isso, e depois de uma introdução sobre o modo como a obra de Foucault pode contribuir para elaborar uma posição teórica e um [p.38] conjunto de regras metodológicas muito gerais, apresentarei brevemente certos exemplos extraídos de algumas de minhas pesquisas anteriores, com o objetivo de especificar tanto o objeto de análise quanto os princípios de descrição implícitos no enfoque teórico. Em continuação, explicitarei o conceito foucaultiano de "tecnologias do eu" e o contextualizarei, ainda que superficialmente, em relação à totalidade da obra de Foucault. Em terceiro lugar, e naquilo que seria já uma elaboração dos dispositivos pedagógicos nos quais se constrói e se medeia a experiência de si, introduzirei um modelo teórico no qual a experiência de si pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e auto-transformação. Minha aproximação tentará ser extremamente geral, sem ancoragens espaciais e temporais concretas, embora, obviamente, as modalidades concretas dos mecanismos óticos,

discursivos, jurídicos e práticos que constituem os dispositivos pedagógicos particulares só possam ser entendidas no interior de uma configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação. Trata-se aqui de assentar as bases para uma metodologia, se por isso entendemos a elaboração de determinada forma de problematização das práticas pedagógicas orientadas para a construção e a transformação da subjetividade. Por último, e para concluir, farei uma sumária consideração sobre o modo como essa forma de problematização pode ter virtualidades críticas, se por isso entendemos uma orientação reflexiva do pensamento com propósitos práticos e no trabalho da liberdade.

A Contingência da Experiência de Si

No vocabulário pedagógico - esse conjunto de palavras amplo, indeterminado, heterogêneo e composto pela recontextualização e o entrecruzamento de regimes discursivos diversos - utilizam-se muitos termos que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo. Alguns exemplos poderiam ser "autoconhecimento", "autoestima", "autocontrole", "autoconfiança", "autonomia", "auto-regulação" e "autodisciplina". Essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. Por outro lado, e deixando de lado os diferentes tipos de fenômenos que designam, todos esses termos se consideram como antropologicamente relevantes na medida em que designam componentes que estão mais ou menos implícitos naquilo que para nós significa ser humano: ser uma "pessoa", um "sujeito" ou um "eu". Como se a possibilidade de algum tipo de relação reflexiva da pessoa consigo mesma, o poder ter uma certa consciência de si e o poder [p.39] fazer certas coisas consigo mesma, definisse nada mais e nada menos que o ser mesmo do humano.¹

¹ A identificação do "humano" com alguma modalidade de "reflexividade" normativamente construída pode ser levada para tão atrás quanto se queira. Em alguns textos de Platão, na *República*, por exemplo, a pessoa é boa quando é dona de si mesma (literalmente, mais forte que si mesma, *kreitto autou*, 430 E). E essa curiosa expressão só é compreensível a partir de uma distinção entre, pelo menos, duas partes da pessoa. E a partir da idéia de que uma delas, a melhor, a mais alta, a mais "humana", deve dominar a outra. Ser dono de si mesmo significa que a parte superior, a razão, domina a parte inferior, os apetites (*to logistikon* domina *to epithumetikon*). Se a alma está dominada pelos apetites, que são por natureza insaciáveis (*physei aplestotaton*, 442 A) e estão em perpétuo conflito (literalmente, em guerra civil, *stasis* 444 B), só há inquietude, agitação e excesso, literalmente *caos*. Mas a razão pode impor a ordem (*kosmos*), a calma e a harmonia. Pode estabelecer prioridades entre os apetites necessários e os desnecessários (558-559), pode julgar como injustos os apetites que conduzem ao vício e resistir ao seu domínio, etc. Desse modo, a pessoa "ordenada" pela razão mostra uma espécie de autopossessão, estabilidade e unidade consigo mesma. A razão, adquire, pois, um *status* moral, exerce a liderança da alma e constitui o que nós chamaríamos uma subjetividade estável, unitária e centrada. Teríamos, pois, já em Platão, toda uma concepção da natureza humana baseada na reflexividade. Entretanto, por antigas e nobres que possam ser as idéias sobre a relação da pessoa consigo mesma, a reflexividade só obtém uma certa centralidade antropológica na filosofia moderna, de Descartes a Kant e Fichte, para colocar algumas referências temporais. Para uma história da antologia moral da pessoa humana veja-se o excelente livro de Taylor, 1989. Uma revisão antropológica dos diferentes modos pelos quais se tem entendido a relação do sujeito consigo mesmo pode ver-se em Tugendhat, 1986. Em ambos os textos podem-se encontrar algumas das elaborações filosóficas mais importantes da idéia de que a pessoa humana não existe em um sentido meramente factual, sujeitas a certas necessidades e desejos, colada a certo modo de vida, mas, antes, que existe de maneira que pode adotar uma relação cognoscitiva e prática com sua própria existência, de maneira que tenha uma determinada interpretação de quem é e do que pode fazer consigo mesma.

Todos esses termos, sobretudo quando são usados em um contexto pedagógico e/ou terapêutico, costumam articular-se normativamente. No discurso pedagógico atual, por exemplo, muito influenciado pela Psicologia Social do Desenvolvimento, é quase obrigatório falar de como se "desenvolve" a auto-identidade, o autoconceito ou, em geral, a consciência de si, em um sentido cada vez mais "diferenciado", mais "maduro" ou mais "realista", sempre que se dêem as condições adequadas. Em um contexto terapêutico, e com matizes distintos, segundo a orientação teórica e prática da terapia em questão, é freqüente falar de formas não desejáveis ou inclusive patológicas da relação da pessoa consigo mesma como, por exemplo, a culpabilidade e a vergonha de si em alguma de suas modalidades extremas, a irresponsabilidade, a debilidade da vontade ou do caráter, a ausência de autoconfiança, a perda ou o debilitamento da identidade, distintas formas de neurose ou de psicose tomadas como patologias do princípio de identidade, etc. Portanto, todos os termos dos quais falava antes podem ser elaborados também como se fossem características normativas do sujeito formado ou maduro, ou do sujeito são ou equilibrado, que as práticas educativas [p.40] e/ou práticas terapêuticas deveriam contribuir para constituir, para melhorar, para desenvolver e, eventualmente, para modificar.²

Mas esse sujeito construído como o objeto teórico e prático tanto das pedagogias quanto das terapias, esse "sujeito individual" caracterizado por certas formas normativamente definidas de relação consigo mesmo, não é, em absoluto, uma evidência intemporal e acontextual. O "sujeito individual" descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que "desenvolve de forma natural sua auto-consciência" nas práticas pedagógicas, ou que "recupera sua verdadeira consciência de si" com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um "dado" não-problemático. Mais ainda, não é algo que possa analisar-se independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógicos e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é. Antes, entretanto, de mostrar com certo detalhe como se define e se fabrica esse sujeito são e maduro, definido normativamente em termos de autoconsciência e autodeterminação, e no qual temos certa tendência a nos reconhecer, ao menos idealmente, talvez seja bom um certo exercício de desfamiliarização. E uma vez que se trata de nos desfamiliarizarmos de nós mesmos, nada melhor que aplicar, a isso que somos, o olhar assombrado do antropólogo, esse olhar etnológico, educado para ver, inclusive na idéia que ele tem de si mesmo, as curiosas e surpreendentes

² O discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão hoje intimamente relacionados. As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos ou de "conteúdos" em sentido restrito, mostram importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas. A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação. E a antropologia contemporânea, ou melhor, o que hoje conta como antropologia, para além dos discursos, sábios que se abrigam sob esse rótulo, na medida em que estabelece o que significa ser humano, não pode separar-se do modo como o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã (e, no mesmo movimento, define e constrói também o que é uma pessoa ainda não formada ou insana).

convenções de uma tribo particular. E podemos começar com essas expressivas palavras de Clifford Geertz:

a concepção ocidental da pessoa como um universo cognitivo e emocional delimitado, único e mais ou menos integrado; como um centro dinâmico de consciência, emoção, juízo e ação; organizado em uma totalidade distintiva que está conformada em contraste a outras totalidades como ela e em contraste também a um fundo natural e social é, apesar de todo o incorrigível que nos possa parecer, uma idéia bastante peculiar no contexto das culturas do mundo (Geertz, 1979; veja também Geertz, 1987).

Porque a idéia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada [p.41] cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase "natural" esse modo tão "peculiar" de entendermos a nós mesmos. São muitas as tribos nas quais seus membros tendem a identificar a "peculiar" idéia que têm de si mesmos como o ser "homem" em geral, embora não tenham desenvolvido, como nós, algo também tão "peculiar" histórica e culturalmente como toda uma tradição antropológica preocupada por definir, de uma forma universal e essencialista, uma "idéia de homem".

Ademais, o que é histórica e culturalmente contingente não é apenas nossa concepção do que é uma pessoa humana, mas também, e sobretudo, nosso modo de nos comportar. Ou, se quisermos, nosso modo de ser "homens". Não se trata apenas de que nossas idéias acerca do que é uma pessoa difiram das idéias que, a esse respeito, têm, por exemplo, os azande ou os nativos de Bali. Ou que difiram das idéias que tinham os burgueses puritanos dos novos estados centro-europeus do século XVII ou os cavaleiros da Europa feudal na baixa Idade Média. O que é histórico e contingente é algo que vai muito além das idéias ou das representações. O homem é, sem dúvida, um animal que se auto-interpreta. A História ou a Antropologia mostram, pois, a diversidade dessas auto-interpretações. Mas o que fazemos, o modo como nos comportamos e, afinal, o como somos, na medida em que isso tem a ver com como interpretamos a nós mesmos, também pode ser posto em uma perspectiva histórica e/ou antropológica. Outro antropólogo, Gehlen, dizia, em relação a esse último ponto que

quer se o interprete como "possuído" por demônios ou pulsões, como um ser "controlado desde fora" por mecanismos psicológicos ou sociais, ou como uma pessoa auto-responsável, como matéria ou como sujeito ativo, como um "modo desnudo que teve êxito", provido de uma inteligência técnica, ou como "imagem e semelhança de Deus", ... sua interpretação tem eventualmente conseqüências que chegam até seu comportamento em relação a "fatos reais", até sua conduta cotidiana, por exemplo, frente a um semelhante, frente a um sócio comercial, frente a um adversário político ou a um subordinado, frente a um discípulo, ou frente a uma criança. E, naturalmente, frente a si mesmo. Em

cada um desses casos, ouvirá "tipos muito distintos de mandatos" dentro de si mesmo.³ [p.42]

Geertz falava da contingência da idéia que temos de nós mesmos. Gehlen, dando um passo adiante, fala de como a contingência de nossa auto-interpretação implica a contingência dos comportamentos que temos tanto a frente aos demais como a frente de nós mesmos. O que estuda não são nem as idéias nem os comportamentos, mas algo que pode ser separado analiticamente de ambos e que, ao mesmo tempo, os torna possíveis: a experiência de si. E isso, a experiência de si, também é algo histórica e culturalmente contingente, na medida em que sua produção adota formas "singulares".

Na introdução ao *Uso dos Prazeres*, o segundo volume da *História da Sexualidade*, publicado em 1984, Foucault estabelece assim o domínio do seu trabalho:

... nem uma história dos comportamentos nem uma história das representações. Mas uma história da "sexualidade" (...). Meu propósito não era o de reconstruir uma história das condutas e das práticas sexuais de acordo com suas formas sucessivas. Também não era minha intenção analisar as idéias (científicas, religiosas ou filosóficas) através das quais foram representados esses comportamentos (...). Tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constituiu-se uma "experiência" tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma "sexualidade" (...). O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência - se entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.⁴

Ao estudar historicamente a sexualidade do ponto de vista da experiência, Foucault aponta diretamente contra qualquer realismo ou essencialismo do eu, da pessoa humana ou do sujeito. Foucault estabelece um domínio e uma forma de análise com os quais se distancia de qualquer idéia do sujeito como uma substância real ou uma essência intemporal (o homem de desejo, nesse caso) que se manteria estática ou imutável por cima ou por debaixo da variabilidade e da contingência tanto das idéias acerca da sexualidade quanto dos comportamentos sexuais. Por outro lado, se distancia também de qualquer ilusão retrospectiva na qual a história das idéias ou das representações apareceria como uma história do progressivo êxito da verdade e na qual a história dos comportamentos apareceria como uma história do progresso da liberdade.

Não é que na natureza humana estejam implicadas certas formas de experiência de si que se expressam historicamente mediante idéias distintas (cada vez mais verdadeiras ou, em todo caso, pensáveis desde os êxitos e dificuldades da verdade) e se

³ Gehlen, 1980. M. Morey (1987) comenta essa mesma citação em um texto de Antropologia Filosófica na qual revisa detalhadamente a posição de Foucault em relação a essa disciplina. Em um contexto diferente, e em relação a outros problemas, Scheuerl (1985) também comenta a citação de Gehlen. Em ambos os casos insiste-se no caráter constitutivo, para além da questão puramente "ideológica", da construção e da transmissão de uma forma de experiência de si. Tanto para Morey quanto para Scheuerl, a citação de Gehlen implica que o contingente na auto-interpretação é o sujeito e não apenas as "idéias" que se têm a propósito do que é uma pessoa.

⁴ Foucault, 1984^a, pp. 9-10. Citação conforme edição brasileira: Graal, 1985, p.9.

manifestam historicamente em [p.43] distintas condutas (cada vez mais livres ou possíveis desde o difícil caminho até a liberdade), mas que a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. Ao analisar a experiência de si, o objetivo é

... analisar, não os comportamentos, nem as idéias, não as sociedades, nem suas "ideologias", mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam.⁵

A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si. E o que aparece agora como "peculiar", como histórico e contingente, não são já apenas as idéias e os comportamentos, mas o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos.

Se voltamos agora a todos esses termos em combinação com os que se descrevem nas formas de relação da pessoa consigo mesma e que, conforme vimos, atravessam os discursos e as práticas pedagógicas e terapêuticas, a pergunta foucaultiana mudaria algumas coisas na perspectiva de análise. Na perspectiva que conforma o sentido comum pedagógico e/ou terapêutico há, em primeiro lugar, um conjunto mais ou menos integrado de concepções do sujeito. Teríamos, primeiro, uma série de teorias sobre a natureza humana. Nessas teorias, as formas da relação da pessoa consigo mesma são construídas, ao mesmo tempo, descritiva e normativamente. As formas de relação da pessoa consigo mesma que, como universais antropológicos, caracterizam a pessoa humana, nos dizem o que é o sujeito são ou plenamente desenvolvido. Portanto, implícita ou explicitamente, as teorias sobre a natureza humana definem sua própria sombra: definem patologias e forma de imaturidade no mesmo movimento no qual a natureza humana, o que é o homem, funciona como um critério do que deve ser a saúde ou a maturidade. A partir daí, as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas podem tomar-se como lugares de mediação nos quais a pessoa simplesmente [p.44] encontra os recursos para o pleno desenvolvimento de sua autoconsciência e sua autodeterminação, ou para a restauração de uma relação consigo mesma. As práticas pedagógicas e/ou terapêuticas seriam espaços institucionalizados

⁵ Foucault, 1984a, p.17. Citação conforme ed. bras., Graal, 1985, p.15.

onde a verdadeira natureza da pessoa humana - autoconsciente e dona de si mesma – pode desenvolver-se e/ou recuperar-se.

Assim, o sentido comum pedagógico e/ou terapêutico produz um esvaziamento das práticas mesmas como lugares de constituição da subjetividade. Não deixa de ser paradoxal que o primeiro efeito da elaboração pedagógica e/ou terapêutica da autoconsciência e da auto-determinação consista em um ocultamento da pedagogia ou da terapia. Ambas aparecem como espaço de desenvolvimento ou de mediação, às vezes de conflito, mas nunca como espaços de produção. É como se as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas fossem um mero espaço de possibilidades, um mero entorno favorável, delimitado e organizado para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem as formas de relação consigo mesmas que as caracterizam.

A aproximação foucaultiana inverte essa perspectiva. E essa inversão se condensaria em duas regras metodológicas. A primeira seria interrogar os universais antropológicos em sua constituição histórica. Quanto ao que aqui nos interessa, isso significa não tomar como ponto de partida as concepções hoje dominantes da natureza humana, mas problematizar as idéias com respeito à autoconsciência, à autonomia ou à autodeterminação, analisando as condições históricas de sua formação na imanência de determinados campos de conhecimento. A segunda regra seria tomar as práticas concretas como domínio privilegiado de análise. Não considerar as práticas como espaço de possibilidades, entorno organizado ou oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si. Como dispositivos, em suma, nos quais se constitui uma vinculação entre certos domínios de atenção (que desenhariam o que é real de uma pessoa para si mesma) e certas modalidades de problematização (que estabeleceriam o modo como se estabelece a posição da pessoa consigo mesma). Em suma, prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si.

A Transmissão e Aquisição da Experiência de Si. Três Exemplos

Temos até aqui a historicidade e a contingência de nossas "idéias" acerca de nós mesmos. Temos também que essas "idéias" têm que ver com nossas "ações", com como nos comportamos com relação a nós mesmos e com relação aos demais. E temos, por último, que se pode isolar um domínio de análise, o da experiência de si, no qual estaria o ser mesmo [p.45] do sujeito, sua ontologia enquanto que histórica e culturalmente contingente, enquanto que singularmente constituída. Avancemos agora um pouco mais.

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, no

sentido que vimos dando até aqui à palavra "sujeito", como seres dotados de certas modalidades de experiência de si.⁶ Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência "objetiva" do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como "sujeitos". Ou, em outras palavras, tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular.

Autoconhecimento e Auto-Avaliação em Educação Moral

Essa produção e mediação pedagógica da relação da pessoa consigo mesma tem especial importância em vários contextos educativos, três dos quais explorei em trabalhos anteriores. Em primeiro lugar, nas práticas educativas de "educação moral" ou de "educação sócio-pessoal" (Larrosa, 1993, pp. 105-125; 1994c). Na literatura pedagógica contemporânea, as atividades de educação moral têm nomes como "clarificação de valores", "atividades de auto-expressão", "discussão de dilemas", "estudos de caso", "técnicas de auto-regulação", etc.⁷ Sem dúvida, a educação moral tem a ver com elementos do domínio moral, com disposições ou atitudes, com normas e com valores, mas de uma forma muito particular. Não se trata de apresentar um conjunto de preceitos e normas de conduta que as crianças deveriam aprender e obedecer. Tampouco se trata de modelar disposições ou hábitos. Nem sequer de doutrinar em uma série de valores. Uma vez que se trata de práticas centradas na aquisição, nelas não se ensina explicitamente nada. Entretanto, se aprendem muitas coisas. Na sua característica de práticas sem um texto específico ou, às vezes, com textos cuja única função é [p.46] "fazer falar", provocar e mediar a fala, consistem basicamente na produção e na regulação dos próprios textos das crianças. Por outro, é essencial à realização dessas práticas a colocação em marcha de uma bateria interrogativa e de um conjunto de mecanismos para o controle do discurso.

Apresentarei e comentarei brevemente um exemplo dessas práticas de "educação moral" na qual se trabalha explicitamente a experiência de si. Trata-se de uma atividade pedagógica do tipo de "clarificação de valores". Ela é proposta para crianças de nove anos, tem uma duração prevista de setenta e cinco minutos, e tem como objetivo que as crianças reflitam sobre seu próprio modo de ser, que sejam capazes de comunicá-lo, e que possam descobrir aspectos desconhecidos das outras crianças. A seqüência metodológica que se propõe para sua realização é a seguinte:

- 1) O professor apresenta a atividade e entrega a cada criança uma folha de papel com perguntas como: Que coisas crês que fazes bem? Que coisas crês que fazes mal? Que mudarias de ti mesmo se pudesses? Que coisas te dão

⁶ Esses recursos são muito mais amplos que os comidos nas instituições de ensino. Qualquer prática social implica que os participantes tratem os outros participantes e a si mesmos de um modo particular. Quem são os participantes para si mesmos e quem é cada um para os outros é essencial à natureza mesma de qualquer prática social. Portanto, aprender a participar em uma prática social qualquer (um jogo de futebol, uma assembléia, um ritual religioso, etc.) é, ao mesmo tempo, aprender o que significa ser um participante. Aprendendo as regras e o significado do jogo, a pessoa aprende ao mesmo tempo ser um jogador e o que ser um jogador significa.

⁷ Uma boa introdução às atividades pedagógicas de educação moral, com numerosos exemplos, pode-se encontrar em Martinez e Puig, 1991.

medo? De que coisas gostas? Se pudesses ser outra pessoa, quem gostarias de ser? Por quê? Qual é a pessoa que menos gostarias de ser? Por quê? As crianças devem responder individualmente às perguntas durante quinze minutos.

2) Formam-se pares ao acaso. Durante vinte minutos cada criança explica a seu par suas respostas e responde as perguntas do outro sobre o que não compreendeu bem e vice-versa.

3) Cada par faz um mural tentando expressar mediante desenhos, frases, etc., em que se parecem e em que se diferenciam entre si.

4) Os murais são expostos e toda a classe olha e comenta todos ou alguns deles.

Nessa atividade não há um texto anterior. O discurso pedagógico é basicamente interrogativo e regulativo. Há apenas um conjunto de perguntas dirigidas a fazer com que as crianças produzam seus próprios textos de identidade. Mas não se pode dizer qualquer coisa, nem dizê-la de qualquer maneira. Esses textos não apenas têm que se construir de acordo com o que estabelece a bateria interrogativa, mas, além disso, e durante a realização da atividade, os textos são situados em uma espécie de dramatização global que lhes dá seu significado legítimo. O que as crianças aprendem aí é uma gramática para a auto-interpretação e para a interrogação pessoal do outro. Em geral, uma gramática para a interrogação pessoal do eu. Aprendendo os princípios subjacentes e as regras dessa gramática, constrói-se uma experiência de si. A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança. O dispositivo pedagógico [p.47] produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores. E aprendem também uma certa imagem das pessoas e das relações entre as pessoas: que cada um tem determinadas qualidades pessoais, que é possível conhecê-las e avaliá-las segundo certos critérios, que é possível mudar coisas em si mesmo para ser melhor e conseguir o que a pessoa se propõe, que as outras pessoas têm qualidades diferentes, que é possível comunicar o próprio modo de ser, que é possível viver juntos, apesar das diferenças, dadas certas atitudes de compreensão, respeito e tolerância, etc. O que se aprende, em suma, é um significado específico da singularidade do eu e da compreensão mútua. Também um significado específico para coisas como "autoconhecimento" e "auto-avaliação", "sinceridade", "comunicação" e "compreensão". As crianças aprendem a realizar certo tipo de jogo de acordo com certas regras. Aprendem o que significa o jogo e como jogar legitimamente. E aprendem quem são elas mesmas e os demais nesse jogo social enormemente complexo e submetido a formas muito estritas de regulação, no qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, no qual a pessoa define e elabora sua própria identidade.

As Histórias de Vida na Educação de Adultos

Outro exemplo que explorei é o da mediação pedagógica das "histórias de vida" ou "narrativas pessoais" na educação de adultos,⁸ Trata-se aí de duas coisas: em primeiro

⁸ A exploração foi feita num trabalho de pesquisa coordenado por mim e realizado por vários alunos do Mestrado em Educação de Pessoas Adultas, durante o período 91/92 e intitulado *La producción de textos*

lugar, de relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno; em segundo lugar, de estimular algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo, o que no vocabulário da educação de adultos se chama de "tomada de consciência".

Gostaria aqui de comentar uma atividade pedagógica de alfabetização, dirigida a recém-alfabetizados, numa escola de adultos, na qual é utilizado como material de leitura uma narração de um livrinho de histórias de vida muito comum nas escolas da Catalunha.⁹ O texto, demasiado longo para ser transcrito, conta as recordações de uma pessoa sobre um professor de seu lugarejo, reprimido pelo franquismo, em cuja casa se reuniam alguns jovens para estudar. O texto descreve D. Tomás, suas qualidades, seu comportamento e suas idéias. Basicamente, sua conduta no lugarejo, sua honradez, sua amizade com os pobres, suas idéias sobre as pessoas e sobre a guerra, seu desprezo para com os setores dominantes após a vitória de Franco. Descreve algumas [p. 48] das coisas que se faziam em suas aulas, o que o professor explicava, etc. Em sua caracterização como professor, insiste-se em sua amizade com as crianças, sua sensibilidade ecológica, suas lições sobre as injustiças sociais e sobre cultura popular. E se as compara implicitamente com o que se fazia nas escolas públicas oficiais. O texto termina com uma avaliação do porquê não interessava aos ricos e aos padres aquilo que D. Tomás tentava transmitir às crianças. O que organiza o texto é um universo axiológico ou um sistema de avaliações organizado de forma polar: de um lado D. Tomás e os pobres, de outro, os ricos e os padres. Por outro lado, e da perspectiva do narrador, D. Tomás é apresentado como um personagem fundamental em sua tomada de consciência, no fato de haver-se dado conta das injustiças daquela situação social e no "verdadeiro" papel da educação e da cultura. Trata-se, portanto, de uma "história exemplar", sem nenhuma ambigüidade avaliativa, que exhibe de forma transparente a forma moral de construção e seu universo de referência. Por outro lado, e enquanto história pessoal, busca a identificação e a cumplicidade do leitor. Por último, e enquanto "história pedagógica", contribui para construir uma determinada idéia de educação, de escola, de professor e de aluno.

Na realização pedagógica de uma classe com esse texto, os alunos leram, falaram e escreveram. Fundamentalmente, produziram três tipos de histórias: histórias sobre como eles haviam vivido os anos de franquismo (com uma relação explícita ou implícita com a atualidade); sobre como haviam vivido a escolarização (em relação com as escolas atuais e com sua própria experiência atual na escola de adultos); e sobre pessoas que haviam sido importantes em algum aspecto de sua "tomada de consciência".

A aula de educação de adultos aparece aqui como um lugar no qual se produzem, se interpretam e se medeiam histórias pessoais. E a experiência de si está

autobiográficos en la educación de adultos. Universidad de Barcelona, inédito. Veja-se também Larrosa, 1994d.

⁹ Trata-se de um texto intitulado "Don Tomás" e incluído em um livro de histórias pessoais elaborado a partir de narrações produzidas por alunos de escolas de adultos. O livro se intitula *Memorias y recuerdos*. Barcelona, El Roure, 1991.

constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. Para dizer de forma breve, o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo que, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade [p.49] que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto.

O tipo de prática pedagógica dominante em cada escola, as instruções do professor e a forma como este regulava a realização da atividade estabeleciam em cada momento que tipos de histórias poderiam ser contadas, como deveriam ser interpretadas as histórias produzidas, e de que modo algumas das histórias particulares podiam ser tomadas como experiências mais ou menos generalizáveis. Os professores perguntavam, comentavam o que os alunos diziam, generalizavam as histórias singulares, etc. Quer dizer, estabeleciam, regulavam e modificavam o significado das histórias pessoais que se produziam. Ou, dito de outro modo, realizavam certas operações sobre a experiência de si dos alunos na medida em que essa experiência estava constituída tanto no vocabulário e na trama dos relatos que contavam quanto na maneira de contá-los.

A Auto-Reflexão dos Educadores

A terceira modalidade de construção e de mediação pedagógica da experiência da pessoa consigo mesma que explorei anteriormente é aquela que se produz naquelas práticas para a formação inicial e permanente do professorado, nas quais o que se pretende é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional.¹⁰ Do que se trata aí é de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional. As palavras-chave desses enfoques sobre a formação do professorado são reflexão, auto-regulação, auto-análise, autocrítica, tomada de consciência, autoformação, autonomia, etc. Por outro lado, é importante advertir que os motivos da auto-reflexão não incluem apenas aspectos "exteriores" e "impessoais", tais como as decisões práticas que se tomam, os comportamentos explícitos na sala de aula, ou os conhecimentos pedagógicos que se têm, mas,

¹⁰ Em relação com a "classe de Filosofia" como um desses espaços institucionalizados para a construção e a transformação da "autoconsciência profissional" do educador, ver Larrosa, 1994a, 1994d. Sobre as atividades de reflexão e sobre a prática como atividade de auto-reflexão e autotransformação, há uma exploração preliminar em um trabalho coordenado por mim e por Virginia Ferrer e realizado por alunos do Mestrado em Educação de Pessoas Adultas, durante o período 93/94 e intitulado *Proyecto pedagógico para neo-lectores adultos. Una reflexión sobre la práctica*. Universidad de Barcelona, inédito.

sobretudo, aspectos mais "interiores" e "pessoais", como atitudes, valores, disposições, componentes afetivos e emotivos, etc. Dito de outro modo, o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, [p.50] fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor.

Uma aula de Filosofia da Educação pode ser sob certas condições, um desses espaços institucionalizados de reflexão. Ou, no sentido que aqui lhe estamos dando, um desses espaços de produção e mediação da experiência de si. Obviamente, isso ocorre, apenas se a aula não está constituída como um espaço para produzir especialistas na disciplina, pessoas que "sabem" Filosofia da Educação, mas como um espaço no qual se aprende a "pensar" e a "argumentar" sobre questões educativas de determinada maneira. Basicamente, de uma maneira moral. Quer dizer, construindo a idéia da educação em relação com uma idéia do social, do político, do cultural ou do pessoal, que inclua componentes axiológicos e que se possa relacionar a ideais públicos ou pessoais como, por exemplo, a igualdade, a democracia, o enriquecimento da vida cultural, o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, o diálogo, a comunidade, a autonomia pessoal, etc. Mas "pensar" como ter certas crenças, opiniões ou idéias sobre a educação tomada em um sentido moral se relaciona aqui explicitamente com submeter à consideração um conjunto de pressuposições que podem estar implícitas em uma grande variedade de comportamentos em situações práticas. Por outro lado, "pensar" tampouco é aqui algo exclusivamente lógico ou argumentativo, algo que tem a ver unicamente com a coerência do discurso, mas que inclui e integra atitudes pessoais básicas e componentes de decisão. Por isso, as práticas discursivas que se produzem em uma aula de Filosofia da Educação não têm tanto a ver com o que educador sabe, com sua competência profissional, mas como ele é, com sua identidade moral com educador, com o valor e o sentido que confere à sua prática, com sua autoconsciência profissional. Desse modo, "pensar" sobre a educação implica construir uma determinada auto-consciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática, e de base para a auto-identificação do professor.

Outro exemplo de produção e mediação da auto-reflexão dos professores é uma atividade de reflexão sobre a prática na qual um grupo de professores de educação de adultos introduziu a pedagogia do "Projeto Filosofia para Crianças" em uma aula de neoleitores. Seu trabalho consistia em adaptar o material pedagógico disponível e construir um material novo em função das características de seus alunos, controlar a realização das atividades através de um conjunto de mecanismos de observação e registro e, sobretudo, explicitar, revisar e transformar seu próprio comportamento na prática em função de certos parâmetros de dialogismo, aprendizagem significativa, não-diretividade e atenção à lógica de pensamento e à experiência dos alunos. O que os professores faziam com a introdução de uma pedagogia nova era, [p.51] fundamentalmente, modificar as idéias implícitas dos alunos a propósito do que é aprender (na medida em que essas idéias implicam certas atitudes em relação ao

conhecimento, em relação a si mesmos e aos demais que se refletem em suas próprias condutas na sala de aula) e modificar suas próprias idéias sobre o ensino na medida em que essas idéias implicam também atitudes, formas de atenção, aspectos emocionais, valorativos, etc.

O trabalho propriamente reflexivo dos professores consistia, em primeiro lugar, em explicitar seu próprio comportamento através de mecanismos previamente planejados de observação mútua e auto-observação, e através de aparatos também previamente planejados para o registro de suas próprias auto-observações. Por outro lado, nessas mesmas operações de auto-observação, em suas reuniões de trabalho, em suas leituras e em suas reuniões com os tutores de seu trabalho, aprendiam toda uma linguagem para falar de suas práticas e de si mesmos em suas práticas. Por último, os professores aprendiam também a julgar-se e transformar-se em função dos parâmetros normativos implícitos na pedagogia que estavam introduzindo e na qual, ao mesmo tempo, estavam se introduzindo. Tratava-se, portanto, de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação de sua própria subjetividade.

Em todos os casos mostrados até aqui, tanto os de educação moral quanto os de educação de adultos ou os de formação de professores, trata-se sempre de produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito de sua transformação. Algumas práticas pedagógicas, então, incluem técnicas encaminhadas a estabelecer algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, a fazer determinadas coisas com essa relação e, eventualmente, a transformá-la. Para dizer de uma maneira próxima ao vocabulário foucaultiano, trata-se de produzir e mediar certas "formas de subjetivação" nas quais se estabeleceria e se modificaria a "experiência" que a pessoa tem de si mesma. E é essa proposição que tentarei desenvolver agora com algum detalhe, com a ajuda de alguns dos textos de Foucault, especialmente os que escreveu depois de 1978.¹¹

Governo, Autogoverno e Subjetivação

¹¹ Impõe-se aqui um breve comentário sobre, até que ponto, os últimos textos de Foucault implicam uma reorientação significativa de seu trabalho ou, simplesmente, exigem uma certa reordenação. O mais habitual é falar em termos de continuidades cronológicas. Haveria uma primeira etapa, entre 1961 e 1969, onde a questão do saber e o método da arqueologia seriam dominantes; uma segunda etapa, até 1976, relacionada com a questão do poder e a metodologia genealógica; e uma terceira etapa, baseada nas tecnologias do eu e relacionada com a ética. Dreyfus e P. Rabinow (1993) impuseram essa divisão cronológica que é, com reservas, compartilhada por G. Deleuze (1986). Por outro lado, há em Foucault um esforço constante em reapropriar-se de seus primeiros trabalhos no contexto dos subseqüentes. Ele fez isso quando publicou *Vigiar e Punir*, dizendo que sempre havia estudado o poder, e em várias ocasiões em relação com seus últimos escritos. Quando Foucault oferece retrospectivamente uma revisão de seu trabalho, parece que se podem considerar três dimensões (saber, poder e subjetivação) relacionadas com três aproximações metodológicas, mas essas não podem ser identificadas com divisões cronológicas. Sobre a relação entre as três metodologias veja-se Morey, 1990, pp. 9-44. Nas revisões retrospectivas de sua obra, Foucault situa as três dimensões sob algum problema geral ou uma certa unidade de intenção: o estudo das "diferentes modalidades de subjetivação", a "ontologia histórica do presente (ou de nós mesmos)", a "história da verdade", ou as "condições de possibilidades de experiência". Essas expressões, entretanto, devem ser tomadas como indicações para a leitura e, em nenhum caso, como a chave de um sistema arquitetônico de pensamento ou de metodologia completa.

Desde a *História da Loucura até Vigiar e Punir* e, com algumas variações significativas, até a *Vontade de Saber*, Foucault desenvolveu as relações [p.52] entre saber e poder em um conjunto de práticas nas quais se realiza, em uma só operação, tanto a produção de determinados conhecimentos sobre o homem como sua cultura técnica no interior de um determinado conjunto de instituições (Foucault, 1972b, 1975, 1977). O exemplar na análise foucaultiana é essa articulação entre saber e poder em cujo interior se produz o sujeito. É no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos. E, inversamente, é no momento em que se desdobra sobre o social um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação dos indivíduos que se torna possível sua objetivação "científica".

Nesse contexto, a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. A produção pedagógica do sujeito está relacionada a procedimentos de objetivação, metaforizados no panoptismo, e entre os quais o "exame" tem uma posição privilegiada. O sujeito pedagógico aparece então como o resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam, nesse mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pela escola de massas.

Entretanto, a partir de 1976 começa a introduzir-se na obra de Foucault um certo deslocamento que poderíamos caracterizar, não sem precauções, como um deslocamento em direção à interioridade do sujeito. O primeiro elemento desse deslocamento é, talvez, a análise da "confissão" iniciada no primeiro volume da *História da Sexualidade*. Na análise que ali se fazia sobre o "dispositivo da sexualidade" havia uma engrenagem sistemática de "exame" e "confissão" ou, se quisermos, elas tecnologias orientadas à objetivação médica, psicológica ou [p.53] social da sexualidade, à produção da sexualidade como "objeto" de um conjunto de disciplinas mais ou menos "científicas", e das tecnologias orientadas ao próprio trabalho do sujeito sobre si mesmo quanto em relação a tentar estabelecer, em sua própria sexualidade, tanto a verdade de si mesmo quanto a chave de sua própria libertação (Foucault, 1976).

Por outro lado, e a partir de 1978, o binômio saber/poder, já elaborado previamente em termos de "disciplina" e em termos de "biopoder", começa a ser abordado em termos de "governo". E, na perspectiva de Foucault, a questão do "governo" está já desde o princípio fortemente relacionada com a questão do "autogoverno". E esta última questão, por sua vez, está claramente relacionada com o tema da "subjetividade".

A problemática do governo aparece já nas primeiras análises¹² como historicamente desdobrada tanto no campo político (em relação à "arte de governar" e à

¹² Por exemplo, no curso pronunciado no Collège de France, em janeiro de 1978 (Foucault, 1981)

"polícia") quanto no campo moral (em relação ao "governo de si mesmo"), no campo pedagógico (em relação ao "governo das crianças"), no campo "pastoral" (em relação ao governo da alma, da consciência e da vida) e inclusive no campo econômico ("governo da casa" e da "riqueza do Estado").

No Curso 79/80 no Collège de France, a relação entre "governo", "autogoverno" e "subjetivação" se estabelece do seguinte modo:

Como ocorreu que, na cultura ocidental cristã, o governo dos homens exige daqueles que são dirigidos, ademais de atos de obediência e submissão, "atos de verdade" que têm como particularidade o fato de que o sujeito é exigido não somente a dizer a verdade, mas a dizer a verdade a propósito de si mesmo, de suas faltas, de seus desejos, do estado de sua alma, etc.? Como se formou um tipo de governo dos homens onde não se é exigido simplesmente a obedecer, mas a manifestar, enunciando-o, o que se é? (Foucault, 1989a, pp. 123-4).

E essa relação entre "governo", "autogoverno" e "subjetivação" é já fundamental análises sobre o "poder pastoral", posto que esse tipo de poder

não pode ser exercido sem conhecer o que passa pela cabeça dos indivíduos, sem explorar-lhes a alma, sem forçá-los a revelar seus segredos mais íntimos; implica um conhecimento da consciência e uma atitude para dirigi-la.¹³

Por outro lado, a relação implícita entre as questões do "governo", do "autogoverno" e da "subjetivação", utilizando já o conceito de "tecnologias do eu", aparece no curso 1980/81, quando se afirma que, para uma história das "tecnologias do eu", seria útil analisar.

o governo de si por si mesmo (*de soi par soi*) em sua articulação com as relações com os outros (*rappports à autrui*) tal como se encontram na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição de modelos de vida, etc. (Foucault, 1989b, p. 136).

No mesmo texto há uma relação entre o "autogoverno" e as "tecnologias do eu", por um lado, e a pedagogia e as religiões de salvação nas quais se constitui o "poder pastoral", por outro. Nas palavras de Foucault:

Este governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, tem lugar "entre" as instituições pedagógicas e as religiões de salvação (*religions de salut*) (Foucault, 1989b, p. 137).

Em qualquer caso, as questões políticas aparecem cada vez mais relacionadas com questões éticas. Se nos textos sobre o "governo" e o "poder pastoral", a questão ética está claramente subordinada a uma problemática política, à medida que Foucault vai tomando como objeto de análise espaços históricos cada vez mais distanciados, a questão do, "governo de si" se faz cada vez mais autônoma. No segundo e terceiro volumes da *História da Sexualidade*, embora a questão política continue implícita, a

¹³ Foucault, 1993, p.214. Um estudo histórico sobre o uso religioso e político da metáfora do "pastor" encontra-se em Foucault, 1988.

problemática ética é claramente dominante. Nesses livros, Foucault tenta uma análise meticulosa das práticas orientadas à manipulação da existência pessoal, ou, mais especificamente, uma colocação em cena das "artes da existência" que se podem encontrar em alguns grupos sociais na Grécia clássica e na Roma Greco-Latina. E, nesse contexto, o foco privilegiado é a consideração das diferentes modalidades da construção da relação da pessoa consigo mesma. As questões básicas são temas como a hermenêutica do eu, a relação entre verdade e proibição, as formas da experiência de si, etc.

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da "objetivação", mas também e fundamentalmente do ponto de vista da "subjetivação". Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes [p.55] é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.

Genealogia e Pragmática da "Experiência de Si"

Com respeito à experiência de si, podemos encontrar em Foucault dois deslocamentos. Um deslocamento pragmático, que poderíamos definir como uma atenção privilegiada às práticas que a produzem e a medeiam. Um deslocamento historicista, que consistiria na consideração dessas práticas de um ponto de vista genealógico. O que Foucault estudaria seria algo assim como as condições práticas e históricas de possibilidade da produção do sujeito através das formas de subjetivação que constituem sua própria interioridade na forma de sua experiência de si mesmo. Em suas próprias palavras, trata-se de

estudar a constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível. Trata-se, em suma, da história da "subjetividade", se entendemos essa palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo.¹⁴

Há um enlace entre "subjetividade" e "experiência de si mesmo". A ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de "subjetivação". Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência. Aqui teríamos a virada historicista em sua radicalidade: o que pode ser colocado em uma perspectiva histórica não está restrito às diferentes descrições que os homens produziram de sua experiência de si mesmos. Na perspectiva de Foucault, a experiência

¹⁴ A citação é de um texto que Foucault escreveu com o pseudônimo de Maurice Florence. Trata-se de M. Florence, "Foucault, M." no *Dictionnaire des Philosophes*. Paris, PUF. 1984, pp. 297-298.

de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (*soi, self*). É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história.

Juntamente com essa virada historicista, que permite formular uma história da subjetividade como uma história da forma da experiência de si, falava antes também de uma virada pragmática. Trata-se aqui de um deslocamento que permite perguntar pelo modo como essa experiência de si foi produzida ou, em outras palavras, que permite perguntar pelos mecanismos específicos que constituem o que é dado como subjetivo. Na perspectiva de Foucault, a experiência de si se constitui quando um [p.56] determinado domínio material é focalizado como objeto de atenção. Ou, dito de outro modo, quando determinados estados ou atos do sujeito são tomados como o objeto de alguma consideração prática ou cognoscitiva. Foucault chama isso de "problematização". Entretanto, um domínio material pode ser objeto de diferentes formas de problematização. E, historicamente considerado, um domínio material é tomado como objeto de atenção apenas no interior de alguma modalidade de problematização específica. Desse ponto de vista, as formas de problematização são as que estabelecem como um domínio material está cognoscitivamente e praticamente considerado e, portanto, as que estabelecem a especificidade da experiência de si. Em uma perspectiva histórica, a história da experiência de si com respeito a um domínio material (a sexualidade, por exemplo) é a história das problematizações que constituem as condições de possibilidade, a história dos discursos orientados a articulá-la teoricamente e a história das práticas orientadas para fazer coisas com ela. E como essas problematizações são históricas, particulares e contingentes, a "experiência de si" é também histórica, particular e contingente.

O sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu. Foucault define as tecnologias do eu como aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo. Em suas próprias palavras, como aquelas práticas

que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (Foucault, 1990, p. 48).

Ou, no Curso de 1980/1981, como

os procedimentos, tal como existem sem dúvida em qualquer civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins, e graças a relações de autodomínio (*maitrise de soi sur soi*) ou de autoconhecimento (*connaissance de soi par soi*) (Foucault, 1989b, p. 134).

Assim, o deslocamento, nos últimos trabalhos de Foucault, em direção à "interioridade" do sujeito, pode ser entendido como um novo lance na metódica e sistemática dissolução de qualquer sujeição antropológica. A história do eu como sujeito, como autoconsciência, como ser-para-si, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si. E estas, por sua vez, não podem ser analisadas sem relação com um domínio de saberes e com um conjunto de práticas normativas. A experiência de si [p.57] seria, então, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação. E é uma correlação desse tipo que se pode encontrar, também, em um corte espaço-temporal particular, na estrutura e no funcionamento de um dispositivo pedagógico.

A Experiência de Si e os Dispositivos Pedagógicos

Para mostrar a construção e a mediação pedagógica da experiência de si teremos que focalizar a atenção na forma complexa, variável, contingente; às vezes contraditória, dos dispositivos pedagógicos. Não há lugar, pois, para os universais antropológicos. Nem tampouco para ocultar o caráter constitutivo, e não meramente mediador, da pedagogia. O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se media. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se.

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.

Tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico. Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. A prática educativa de educação moral que comentei acima não pode ser tomada como dirigida ao autoconhecimento, como um mero espaço para o desenvolvimento do autoconhecimento, mas como definindo de forma singular e normativa o que significa autoconhecimento enquanto que experiência de si e como produzindo as relações reflexivas que o tornam possível. Do mesmo [p.58] modo, a atividade com narrativas pessoais ou histórias de vida na educação de adultos não está

dirigida à tomada de consciência, mas é em seu interior, em suas regras e no modo de sua realização, que a tomada de consciência como transformação da experiência de si é normativamente produzida e praticamente produzida. Por último, as práticas para fomentar a auto-reflexão crítica dos professores definem o que vale como experiência crítica de si e os constituem em seu funcionamento mesmo como práticas pedagógicas. Trata-se, em todos os casos, de analisar a produção da experiência de si (o que conta como autoconhecimento, como tomada de consciência, ou como auto-reflexão crítica) no interior de um dispositivo (uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas de realização).

Se, como diz Deleuze, "a filosofia de Foucault se apresenta como uma análise de dispositivos concretos" (Deleuze, 1989, p. 185), tentarei no que segue descrever as dimensões fundamentais que constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si. Distinguirei cinco dimensões. Em primeiro lugar, uma dimensão ótica, aquela segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo. Em continuação, uma dimensão discursiva na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo. Em terceiro lugar, uma dimensão jurídica, basicamente moral, em que se dão as formas nas quais o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores. Quarto, e em uma dimensão que inclui, relacionando-os, componentes discursivos e jurídicos, mostrarei como a modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si e, portanto, da auto-identidade, é a narrativa; esta é a dimensão na qual a experiência de si está constituída de uma forma temporal e aquela que determina, portanto, aquilo que conta como um personagem cuja continuidade e descontinuidade no tempo é implícita a uma trama. Por último, uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo.

A Estrutura Básica da Reflexão. Ver-se

A ótica, o "ver", é uma das formas privilegiadas de metaforização do conhecimento. E a mesma metáfora ótica em sua forma reflexiva, o "ver a si próprio", é uma das formas privilegiadas de nossa compreensão do autoconhecimento. A atividade de autodescrição, utilizada como prática de educação moral que apresentei acima, tem por título "*Como me vejo?*". Em todo caso, e por uma dessas metaforizações fortemente ancoradas em nossa cultura, tendemos a pensar o autoconhecimento em termos de visão de si mesmo. A mente é um olho que pode conhecer/ver coisas. E o autoconhecimento estaria possibilitado por uma curiosa faculdade do olho da mente, a saber, a de ver o próprio sujeito que vê. Seja por "reflexão", através de um espelho que faz "dar a volta à luz" e apresenta à mente sua própria imagem exteriorizada, [p.59] seja porque o mesmo olho da mente é capaz de "voltar-se sobre si mesmo", de "virar-se para trás" ou "para dentro". Dado o papel básico da reflexão e do olhar para dentro no modo como tendemos a compreender a relação do sujeito consigo mesmo, talvez valha a pena desenvolver alguns dos pressupostos implícitos nessa metaforização ótica do autoconhecimento.

Se consideramos a etimologia de "reflexão" no uso do verbo latino "*reflectere*", obteremos uma parte significativa das imagens básicas associadas a todos esses conceitos em relação aos que estou tratando aqui e que listei no princípio do trabalho. "*Reflectere*" significa "virar" ou "dar a volta", "voltar para trás" e, também, "jogar ou lançar para trás". Por outro lado, o termo tem explícitas conotações óticas na medida em que designa a ação mediante a qual as superfícies polidas fazem voltar a luz. Nesse último sentido, e por extensão, "reflexão" significa também a reprodução dos objetos nas imagens oferecidas por um espelho e o processo que tem lugar entre um objeto e sua imagem tal como esta aparece em uma lâmina polida. Como consequência dessa conotação ótica, quando o termo reflexão é utilizado para designar o modo como a pessoa humana tem um certo conhecimento de si mesma, esse autoconhecimento aparece como possibilitado por algo análogo ao processo pelo qual a luz física é lançada para trás por uma superfície refletiva. O autoconhecimento, pois, aparece como algo análogo à percepção que a pessoa tem de sua própria imagem na medida em que pode perceber a luz que foi lançada para trás por um espelho.

Teríamos, assim, um desdobramento entre a própria pessoa e uma imagem exterior de si própria, a que aparece no espelho, a qual, pelo efeito feliz de uma mudança na direção da luz, faz-se visível para a própria pessoa como qualquer outra imagem. O autoconhecimento aparece assim como uma modalidade particular da relação sujeito-objeto. Só que o objeto percebido, neste caso, é a própria imagem exteriorizada que, por uma certa propriedade da luz ao bater nas superfícies polidas, está diante do sujeito que vê. Para que o autoconhecimento seja possível, então, se requer uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem, um algo exterior, convertido em objeto, no qual a pessoa possa se ver a si mesma.

Mas dizia antes que a metaforização ótica do autoconhecimento tem também outro sentido que não utiliza explicitamente o movimento reflexivo da luz. Neste segundo caso, o autoconhecimento é algo assim como um voltar o olho da mente para dentro. Haveria assim uma espécie de percepção interna que se produziria ao voltar o olhar, este olhar que normalmente está dirigido às coisas exteriores, para si mesmo. Em si próprio haveria "coisas" que se fazem visíveis ao se lhes prestar atenção, ao dirigir a elas o próprio olhar. Teríamos agora uma estrutura similar sujeito-objeto, um processo similar de objetivação, embora sem a exteriorização implícita na metáfora do espelho. Essas coisas que [p.60] existem dentro de mim são de alguma forma privadas, só eu posso vê-las, só eu tenho acesso a elas embora, isso sim, possa comunicá-las e "torná-las visíveis para os outros", através de algum procedimento, lingüístico ou não, de exteriorização. De todo modo, e este seria um ponto crucial, o modelo solipsista da observação interna reproduziria o esquema ótico sujeito-objeto. Só que o objeto, neste caso, seria o conjunto de "coisas" que há dentro de mim e que eu só posso ver quando volto o olho da mente para dentro.

O preceito délfico "conhece-te a ti mesmo", enquanto imperativo reflexivo, transporta toda essa duplicação entre a própria pessoa e sua imagem e/ou toda essa divisão ao interior da própria pessoa entre algo de mim que conhece e algo de mim que é conhecido. E transporta, também, de um modo implícito, toda essa imagem ótica, toda

essa metafísica da luz, do olho, da imagem e da visão, que venho tentando decompor até aqui.

Isso supõe que, ao pensar normativamente o modo como a própria pessoa se vê e/ou se conhece a si mesma, é quase inevitável pensar em termos de espelhos mais ou menos deformados ou imperfeitos (que não dariam a imagem fiel, mas uma série de imagens falsas); ou em termos de olhos pouco precisos (que tampouco veriam o que há, mas algo muito mais borrado, menos nítido), ou em termos de uma luz que não é suficientemente potente (o que faria que algumas coisas permanecessem ocultas na sombra ou, no melhor dos casos, só pudessem ser vistas como vultos indefinidos), ou em termos de alguns obstáculos opacos que impediriam que a luz chegasse a seu objetivo (o que faria que algumas coisas fossem invisíveis), ou em termos de "filtros" intermediários que distorceriam a luz (o que faria que o que vemos de nós mesmos estivesse deformado). E uma formulação desse tipo pressuporia que, no limite, idealmente ao menos, poderia haver espelhos puros, olhares precisos, iluminações adequadas, ou espaços intermediários transparentes, livres de obstáculos e de filtros; o único problema é que ainda não fomos capazes de fabricar esses espelhos, de formar esses olhares, de construir esses instrumentos de iluminação, ou de remover esses obstáculos e esses filtros. Todo um ideal de autotransparência que se poderia converter, quase sem esforço, em um ideal pedagógico e/ou terapêutico.

Máquinas Óticas

Um dos temas principais da obra de Foucault e um dos fios centrais que permitiriam percorrer a maior parte dessa obra é justamente o tema da visibilidade. E a visibilidade é, para Foucault, qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção. O ouvido e o tato na medicina, o exame na pedagogia, a observação sistemática e sistematizada em qualquer aparato disciplinar, a disposição dos corpos nos rituais penais, etc. Recorde-se, por exemplo, que a análise do Édipo Rei [p.61] na *Verdade e as Formas Jurídicas* está articulado a partir da emergência de um certo modo de "ver" e de "haver visto" (o modo do pastor que serve de testemunha, que se à visão soberano do rei e à visão profética dos adivinhos) como um mecanismo de prova e de estabelecimento da verdade (Foucault, 1980). Ou a análise das *Meninas* em a *Palavras e as Coisas* em que elabora toda uma teoria ótica e pictórica da representação clássica (Foucault, 1968). Por outro lado, já na *História da Loucura*, o binômio manicômio/psiquiatria aparece como um dispositivo para tornar visível a loucura (Foucault, 1972a). O *nascimento da clínica*, cujo subtítulo é justamente "uma arqueologia do olhar médico", explora os diferentes modos de visibilidade da enfermidade implicados respectivamente na clínica e na anatomia patológica (Foucault, 1972b). A imagem do panóptico preside as análises foucaultianas de *Vigiar e Punir* a propósito dos aparatos disciplinares (Foucault, 1975). Nessa última obra, a prisão, a fábrica, o hospital e a escola são, entre outras coisas, máquinas de ver. Dispositivos para "tornar visíveis" as pessoas que capturam (presos, trabalhadores, enfermos ou crianças), e para "tornar eficazes" os processos que realizam (reformatar, produzir, curar ou ensinar). As mudanças na penalidade desde o suplício até

o encerramento são, entre outras coisas, mudanças no que se vê e se faz ver e no que se oculta. Para Foucault, o exame é um dispositivo de visibilidade, de vigilância, um dispositivo que inverte as relações de visibilidade habituais no espaço pedagógico. A confissão, em *A Vontade de Saber*, e em especial o sutil mecanismo do exame de consciência, é também um dispositivo pelo qual o sujeito se torna visível a si mesmo em sua interioridade (Foucault, 1976). Na última etapa de sua obra, aquela em que analisa a gênese, o desdobramento e as transformações aos procedimentos de subjetivação, esses serão analisados, em diversas ocasiões, como exercícios de atenção em relação a si mesmo e de visão de si mesmo. Em todo caso, e no que aqui nos interessa, Foucault analisa a constituição e o desdobramento histórico de dispositivos de visibilidade, de máquinas de ver.¹⁵

Poderíamos formular o problema de Foucault como o de determinar, em um mesmo movimento, o que é visível e o olho que vê, o sujeito e o objeto do olhar. Um mecanismo de visibilidade, uma máquina ótica, determina e constitui ambos os pólos. A visibilidade não está do lado do objeto (dos elementos sensíveis ou das qualidades visíveis das coisas, das formas que se revelariam à luz) nem do lado do sujeito (de seus aparatos de sensibilidade ou percepção, de seus sentidos, de sua vontade de olhar). Nos trabalhos de Foucault, tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições. Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que [p.62] vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. E esses são históricos e contingentes.

O exemplo da ficha de observação analisado por Valerie Walkerdine (1984) mostra claramente tudo o que há de implícito nessa operação aparentemente trivial e quase natural na qual uma professora de jardim de infância observa o jogo das crianças de sua classe e, simplesmente, registra o que viu. Esse dispositivo tão inócuo estabelece ao mesmo tempo o que é a criança enquanto objeto visível, quais são as coisas que são vistas e classificadas e o que é a professora enquanto observadora, como ela vê as crianças, o que ela deve olhar. Por outro lado, e como mostra também claramente Walkerdine, esse dispositivo é inseparável de toda uma distribuição espacial das pessoas e das coisas na classe. É inseparável também de toda uma teoria do "desenvolvimento" da criança, da seqüência temporal, normativamente construída, do que a criança, com seu comportamento, torna visível. A ficha de observação, portanto, condensa e constitui ao mesmo tempo o espaço e o tempo da pedagogia, o que, para Kant, eram as formas *a priori* da sensibilidade, universais, e uniformes ao sujeito e ao objeto. Para Foucault, entretanto, o espaço e o tempo são *a prioris* históricos. Contingentes, heterogêneos e exteriores tanto ao sujeito quanto ao objeto. A ficha de observação e registro, com todo o conjunto de discursos e práticas que a tornam

¹⁵ Nesse parágrafo e no seguinte sigo a análise de Deleuze (1986)

possível, com toda a organização espaço-temporal que implica, estabelece, em um só movimento, o sujeito e o objeto da visão.¹⁶

Podemos estender essa análise foucaultiana da visibilidade à metaforização ótica da reflexão, ao ato de "ver-se a si próprio". O autoconhecimento como "ver-se a si mesmo" depende, em primeiro lugar, da aplicação em direção a si próprio dos dispositivos gerais da visibilidade. Em segundo lugar, da colocação em ação de dispositivos específicos para a auto-observação. Mas aí a visibilidade não constitui o sujeito como quem vê algo externo a si mesmo, um objeto exterior; ela envolve todo o conjunto de mecanismos nos quais a pessoa se observa, se constitui em sujeito da auto-observação, e se objetiva a si mesmo como visto por si mesmo. Através dos dispositivos de auto-observação, como o analisado na atividade pedagógica de educação moral, produz-se esse desdobramento do eu que tomamos como a condição de ver-se, e se constituem de uma determinada maneira os dois pólos da relação: o eu que se observa e o eu que se vê. O que havia na prática pedagógica de educação moral que considerei antes era todo um operador ótico dirigido para a própria pessoa, no qual as crianças tinham que fazer um determinado balanço de seus gostos, de suas qualidades, de suas limitações, de seus medos. Como se, aprendendo a administrar-se da forma [p.63] mais eficaz e racional possível, tivessem que começar por saber com que contam. Por outro lado, poderíamos incluir também nessa dimensão ótica dos dispositivos de constituição e transformação da experiência de si todos os mecanismos "autovigilância" que se põe em jogo nas práticas pedagógicas e/ou terapêuticas (e que não são outra coisa senão a interiorização por parte do educando e/ou paciente do olho do educador e/ou terapeuta) e todos os mecanismos "projetivos" nos quais o indivíduo é levado a reconhecer-se e a identificar-se em imagens dispostas para isso. As práticas orientadas a fomentar a auto-reflexão crítica dos educadores incluem, geralmente, instruções para que o professor se observe a si mesmo em seu trabalho, assim como questionários para o registro dessas auto-observações. A atividade de educação de adultos que comentamos pode ser tomada também como um operador projetivo no qual as pessoas têm que ver a si mesmas na figura do narrador. Em todos os casos, é o dispositivo que inclui um mecanismo ótico que a pessoa tem que fazer funcionar consigo mesma, aprendendo suas regras de uso legítimo, isto é, as formas corretas de ver-se.

A Estrutura da Linguagem. Expressar-se

Apesar do fato de as atividades pedagógicas para o desenvolvimento do autoconhecimento costumarem metaforizar-se óticamente com títulos do tipo "como me vejo?", o que as crianças têm que fazer aí é, basicamente, falar e escrever. Entretanto, esse deslizamento do "falar" para o "ver" está sancionado por uma certa idéia da linguagem constituída pela superposição de duas imagens: uma imagem referencial, aquela segundo a qual as palavras são essencialmente nomes que representam as coisas, e uma imagem expressiva, aquela segundo a qual a linguagem é um veículo para a

¹⁶ Sobre o tratamento foucaultiano da visibilidade pode ver-se Rajchman, 1991.

exteriorização de estados subjetivos, algo assim como um canal para extrair para fora, elaborar e tornar públicos certos conteúdos interiores. Na imagem da referência, a linguagem copia a realidade. Na imagem da expressão, a linguagem exterioriza o interior. "*Ex-premere*" significa algo assim como "apertar para fora", "trazer algo para fora", "empurrar algo para fora", "exteriorizá-lo" e, assim, "mostrá-la" ou "torná-la manifesto". Aquilo que a criança faz na atividade intitulada "como me vejo?" pode ser entendido, quase sem violência, como "mostrar" ou "fazer com que" os outros vejam, "tirando para fora", aquilo que ela "viu" primeiro em seu próprio "interior". E isso, simplesmente, "dando-lhe um nome", "representando-o" nesse meio neutro e não-problemático que seria a linguagem entendida referencialmente, isto é, como um mecanismo de representação. A linguagem serve para apresentar aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa. A linguagem apresenta de uma forma repetida, representa, duplica em um meio exterior o que já estava apresentado, tornado visível, no interior. Por isso, a metáfora mais primitiva, a da exteriorização, pode tomar o sentido de re-presentar, [p.64] equivaler ou, em geral, significar. O expressado-exteriorizado na linguagem expressa-representa-equivale a-significa o que foi previamente visto no interior da consciência.

Às vezes, entretanto, a imagem da expressão como exteriorização não está ligada a uma idéia da linguagem como referencial, representativa, mas a uma linguagem imaginativa. A idéia de expressão como "tirar-apertando-para-fora" também se aplica à arte entendida como linguagem. De fato, as atividades lingüísticas e artísticas na escola contemporânea costumam ser vistas como expressivas mas não como representativas. Na Espanha, a educação primária, as atividades artísticas e, em geral, lingüísticas, estão agrupadas em uma área chamada de "expressão" que inclui, além da linguagem natural, a expressão plástica, a expressão musical e a expressão física ou corporal. A idéia de expressão estaria aqui possibilitada porque as produções lingüísticas, artísticas ou os comportamentos corporais seriam tomados como signos, e nos signos dessa linguagem haveria alguma pista, algum rastro do indivíduo que os produz. Quando fala ou escreve de uma forma espontânea, quando pinta, quando canta, quando faz teatro, quando se fantasia, quando se move, a criança estaria se mostrando a si mesma, estaria levando à linguagem, ao signo, embora de uma forma indireta, alusiva e não referencial, aquilo que ela mesma é.

Às vezes, também a idéia de expressão se utiliza inclusive quando a ação ou a fala de um sujeito não é o resultado de uma atividade consciente e intencional de "exteriorização" de estados interiores, seja essa referencial ou imaginativa, mas quando está implícita na conduta ou na fala habitual e cotidiana. As produções de signos das crianças contêm formas de ideação e avaliação que permanecem ocultas e opacas para elas mesmas. Mas que, entretanto, mostram ou tornam públicos os estados interiores do sujeito, ainda que de forma não intencional.

A metáfora da exteriorização é então dominante, tanto se estiver associada a uma linguagem categorizada como referencial, categorizada como imaginativa mas intencionalmente expressiva, quanto se for concebida como não intencionalmente expressiva e, portanto, com uma referência opaca do ponto de vista do falante. O

essencial é, então, a nítida dicotomia entre o interior e o exterior, assim como a linguagem como uma mediação entre estados internos de consciência (sensações, sentimentos, volições, imagens, conceitos, etc.) e o mundo exterior. A expressão viria então definida como uma exteriorização (consciente ou inconsciente; referencial ou imaginativa, intencional ou não intencional) da interioridade. E as palavras e os gestos viriam a ser signos exteriores mais ou menos transparentes, mais ou menos diretos, de "coisas" ou "estados" interiores.

Assim, sob essa forma de metaforização, o falante tende a ser entendido como o sujeito de um discurso expressivo. A expressão seria algo assim como a externalização de estados e intenções internas ou [p.65] subjetivas. O discurso expressivo seria, portanto, aquele que oferece a subjetividade do sujeito. E essa subjetividade não seria senão o significado do discurso, aquele prévio ao discurso e expressado e exteriorizado por esse.

Se o preceito "conhece-te a ti mesmo" é um imperativo para a atenção e para o olhar reflexivo e carrega toda uma duplicação do sujeito, o preceito pedagógico e social moderno "expressa-te a ti mesmo" contém toda uma distinção entre o interior e o exterior e toda uma imagem da linguagem como exteriorização. Portanto, ao pensar normativamente o modo como a pessoa produz signos, é inevitável pensar em termos de maior ou menor competência expressiva (o que explicaria a existência de restos inexpressados), ou de maior ou menor sinceridade expressiva (o que permitiria falar em termos de simulação ou mentira), ou de maior ou menor espontaneidade expressiva (o que explicaria a deformação imposta pela rigidez das convenções ou dos padrões lingüísticos). E isso supõe duas coisas: em primeiro lugar, que a subjetividade é o significado do discurso, algo prévio e independente do discurso do qual seria ao mesmo tempo a origem e a referência; em segundo lugar, que poderia haver, idealmente, uma competência plena, uma sinceridade absoluta e uma espontaneidade livre. Quer dizer, todo um ideal, facilmente pedagogizável, da transparência comunicativa.

Procedimentos Discursivos

O tema foucaultiano da visibilidade guarda um certo paralelismo com o tema da dizibilidade. O "ver" e o "fazer ver" se correspondem, embora não se identifiquem, com o "falar" e o "fazer falar". A distribuição histórica do que se vê e do que se oculta vai em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala. O visível vai em paralelo com o dizível. As formas legítimas de olhar se relacionam com as formas legítimas de dizer. Na História da *Loucura* conta-se como a loucura é dita de distintas maneiras, capturada em distintas maneiras de dizer e de fazer dizer (Foucault, 1972a). É o resultado, sempre conflitivo, do entrecruzamento de regimes discursivos diversos, dos discursos que a dizem, que a fazem falar, que lêem e interpretam seus signos, que a classificam em função do que o louco expressa de si mesmo, No *Nascimento da Clínica*, a presença da enfermidade no corpo é analisada a partir de toda uma reorganização do discurso que está em correspondência com toda uma reorganização do que é tornado visível (Foucault, 1972b). O olhar do médico é um olhar loquaz na

medida em que é um olhar capaz de ler os signos da enfermidade, de fazer que o corpo do enfermo lhe fale. Na *Vontade de Saber*, descrevem-se múltiplas formas de fazer falar o sexo e de ler e interpretar o que o sexo, ao fazer-se visível, tem a nos dizer. E poderíamos multiplicar os exemplos (Foucault, 1976). Mas a concepção foucaultiana do discurso não o considera como representativo ou expressivo, mas como um mecanismo autônomo [p.66] que, funcionando no interior de um dispositivo, constitui tanto o representado e o expressado quanto o sujeito mesmo como capaz de representação ou expressão.¹⁷

Dever-se-ia ter em conta, em primeiro lugar, a autonomia do discurso. E a instrução metodológica de analisá-lo em si mesmo, na medida em que tem suas próprias regras. Desse ponto de vista, o enunciado se relaciona com outros enunciados e não com coisas, com conceitos ou com idéias. Por outro lado, tampouco poderia ser referido a um sujeito individual ou coletivo que pudesse ser tomado como sua origem ou seu soberano. O discurso não admite nenhuma soberania exterior a si mesmo, nem a de um mundo de coisas da qual seria uma representação secundária, nem a de um sujeito que seria sua fonte ou sua origem. Pelo contrário, o discurso é condição de possibilidade tanto do mundo de coisas quanto da constituição de um falante singular ou de uma comunidade de falantes.

À dependência do discurso em relação às coisas, aos conceitos ou às idéias, Foucault oporia a primazia do significante sobre o significado ou, caso se queira, a potencialidade do significante para criar e determinar o significado. As "coisas", os "estados de coisas" ou os "conceitos" que se nomeiam não são exteriores ao discurso; são, antes, variáveis do enunciado, a rigor, objetos discursivos. É o discurso, em suma, quem constitui um domínio de objetos como seu correlato. É nesse sentido que haveria, em Foucault, uma primazia do discurso sobre o visível. O visível não é a base do dizível, ele depende, antes, do discurso (embora não se possa reduzi-la ao discurso). O discurso, que tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou o dilui, concentra-o ou dispersa-o.

Por outro lado, à dependência do discurso com relação ao sujeito, Foucault oporia a potencialidade da linguagem para fixar a posição do falante como sujeito ou, no limite, para constituir o sujeito como tal. O discurso, nessa perspectiva, não remete a nenhum sujeito, a nenhum eu pessoal ou coletivo que o tornaria possível. O que ocorre, antes, é que para cada enunciado existem posicionamentos de sujeito. O sujeito é uma variável do enunciado. E são esses posicionamentos, essas posições discursivas, as que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo.

Em segundo lugar, dever-se-ia ter em conta também a contingência de qualquer distinção entre linguagem referencial e imaginativa (ciência e literatura) ou entre linguagem representativa e mascaradora (ciência ou ideologia). Na perspectiva foucaultiana, tais distinções são distinções internas ao discurso, variáveis do discurso e,

¹⁷ Sobretudo em Foucault, 1969.

como tais, têm uma história, uma história que depende essencialmente da "história da [p.67] verdade", do surgimento e da consolidação de determinados "jogos de verdade", isto é, de determinados regimes discursivos com cujas regras se pode determinar o que é um discurso verdadeiro, um discurso fictício ou um discurso ideologicamente enviesado. Não se trata, então, de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico no discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico.

O funcionamento do discurso, por último, é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer. Nesse sentido, as práticas sociais analisadas por Foucault (um confessionário, um manicômio, uma prisão, um hospital, etc.) são máquinas óticas que produzem, ao mesmo tempo, o sujeito que vê e as "coisas" visíveis. E máquinas enunciativas que produzem, ao mesmo tempo, significantes e significados. Incluem máquinas de ver e práticas discursivas. Práticas de ver e práticas de dizer. Mas tanto as máquinas óticas quanto as discursivas estão imbricadas em formações não óticas e não discursivas. Um dispositivo implica visibilidades e enunciados. E, inversamente, as formas de ver e de dizer remetem aos dispositivos nos quais emergem e se realizam.

Foucault, em seus trabalhos, reconstrói regimes de enunciabilidade. Ou, melhor ainda, a estrutura e o funcionamento da dimensão discursiva dos dispositivos (pedagógicos, carcerários, médicos, psiquiátricos, etc.). E, do mesmo modo que ocorria em relação aos procedimentos óticos da visibilidade, que criavam ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da visão, também os procedimentos discursivos da enunciabilidade criam ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da enunciação. No discurso, e segundo a perspectiva foucaultiana, tanto o sujeito quanto o objeto são funções do enunciado. O discurso da pedagogia tal como é tratado em *Vigiar e Punir*, sobretudo em relação a esse aparato ao mesmo tempo ótico e enunciativo que é o exame, constitui simultaneamente a subjetividade do professor e a do aluno (Foucault, 1975). Walkerdine (1984) e Donald (1992) analisam como o entrecruzamento de regimes discursivos diversos a propósito da infância e da aprendizagem produzem tanto a infância e a aprendizagem (os objetos da enunciação) quanto o professor, o psicólogo e o filantropo (os sujeitos da enunciação).

Seria possível, pois, considerar a estrutura geral do expressar-se como a dobradura reflexiva, sobre si próprio, dos procedimentos discursivos que constituem os dispositivos de construção e mediação da experiência de si. Ao participar das práticas pedagógicas que descrevi antes, não se trata do fato de que a pessoa aprende meios de expressão de si mesma. O que ocorre, antes, é que, ao aprender o discurso legítimo e suas regras em cada um dos casos, ao aprender a gramática para a auto-expressão, constitui-se ao mesmo tempo o sujeito que fala e sua experiência de si. Não se trata de que a experiência de si seja expressada [p.68] pelo meio da linguagem, mas, antes, de que o discurso mesmo é um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação, neste caso, o que conta como experiência de si. É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe,

participando dessas práticas de descrição e redescrição de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade.

A Estrutura da Memória. Narrar-se

As máquinas óticas e as máquinas discursivas determinam uma espécie de topologia da subjetividade: aquilo que a pessoa pode ver em si mesma e como, ao nomeá-lo, pode traçar seus limites e seus contornos. Mas a consciência e a autoconsciência humana não implicam apenas uma topologia do eu, mas toda uma construção da identidade pessoal que está articulada temporalmente.

Tanto a filosofia da mente quanto a Psicologia Cognitiva utilizam metáforas de "armazenamento" para representar a memória e a recordação. Uma espécie de depósito ou armazém, um "espaço físico" que "contém" objetos e rastros e ao qual é possível voltar de quando em quando, é transferido à estrutura da mente humana.¹⁸ Entretanto, na medida em que é uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente, a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa.

As metáforas da memória relacionadas com a etimologia de "narrar" e de "contar" podem ajudar a clarificar as imagens que lhe estão associadas. "*Narrare*" significa algo assim como "arrastar para a frente", e deriva também de "*gnarus*" que é, ao mesmo tempo, "o que sabe" e "o que viu". E "o que viu" é o que significa também a expressão grega "*istor*" da qual vem "história" e "historiador". Temos aqui outra vez essa associação entre o ver e o saber da qual falávamos antes, e essa imagem do falar como "representar" o visto. O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória. Por outro lado, "contar" vem de "*computare*", literalmente "calcular" e derivado de "*putare*" que tem o duplo sentido de "enumerar", literalmente "ordenar numericamente", e de "conferir uma conta". Contar uma história é numerar, ordenar os rastros que conservam o que se [p.69] viu. E é essa ordenação a que constitui o tempo da história. Mas essa ordenação se concebe basicamente como cálculo, como prestar contas, como "conferir as contas" daquilo que ocorreu.

Se consideramos agora a narração em um sentido reflexivo, como narrar-se, poderíamos decompor as imagens associadas nos seguintes elementos. Em primeiro lugar, uma cisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, como um rastro do que viu de si mesmo, e o eu que recolhe esse rastro e o diz. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo

¹⁸ Uma lista das metáforas espaciais utilizadas em relação com a memória pode encontrar-se em Roediger, 1980.

não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. Assim, o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob a forma de descontinuidades parciais que podem ser referidas a um princípio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história. Por último, a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si.

Assim, se a subjetividade humana está temporalmente constituída, a consciência de si estará estruturada no tempo da vida. O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcórrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.¹⁹

O problema de como o indivíduo constrói o sentido de quem ele é para si mesmo é análogo ao que acontece com a construção de uma personagem em uma trama narrativa. O eu, então, não é uma unidade psíquica, ele caráter substantivo, suscetível de temporalização ao contar com o rastro do passado no armazém da memória. O que ocorre, antes, é que o eu da autoconsciência temporal é algo que está significativamente constituído na narração. A compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como o personagem central dessa história, é algo que se produz nesses constantes exercícios de narração e autonarração no qual estamos [p.70] implicados cotidianamente. Mas o eu da autointerpretação narrativa não se constitui em uma reflexão não mediada sobre si mesmo. Não é uma entidade pré-simbólica ou pré-cultural que, simplesmente, se volta sobre si mesma, dirige a si mesma seu olhar, em particular ao depósito onde conserva os rastros de sua memória, e se verte na linguagem narrativa como o meio neutro no qual expressa a articulação temporal do que viu. O sujeito da autoconsciência não é imediatez, nem pura privacidade, nem acesso privilegiado, interioridade não mediada que se expressa no discurso. Pelo contrário, a narrativa, como modo de discurso, está já estruturada e pré-existe ao eu que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem). A

¹⁹ Uma elaboração da construção e reconstrução da identidade pessoal como um jogo entre histórias pode ver-se em Larrosa, 1994e. Veja-se também Kerby, 1991.

subjetividade, portanto, está constituída na correlação implícita e nunca saturada entre três ordens radicalmente diferentes entre si, na medida em que cada uma delas ocupa uma dimensão distinta no espaço discursivo e tem suas próprias regras: o autor, o narrador e o personagem. As narrativas pessoais, as histórias de vida, os textos autobiográficos (orais ou escritos) baseiam-se na pressuposição de que o autor, o narrador e o personagem são a mesma pessoa.

A construção e a transformação da consciência de si dependerá, então, da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura. A constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos. Na aprendizagem do discurso narrativo através da participação em práticas discursivas de caráter narrativo se constitui e se modifica tanto o vocabulário que se usa para a autodescrição quanto os modos de discurso nos quais se articula a história de nossas vidas. É no trato com os textos que estão já aí que se adquire o conjunto dos procedimentos discursivos com os quais os indivíduos se narram a si mesmos. O processo pelo qual se ganha e se modifica a autoconsciência não se parece, então, com um processo de progressivo descobrimento de si, com um processo em que o verdadeiro eu iria alcançando pouco a pouco transparência para si mesmo e iria encontrando os meios lingüísticos para expressar-se. A consciência de si própria não é algo que a pessoa progressivamente descobre e aprende a descrever melhor. E, antes, algo que se vai fabricando e inventando, [p.71] algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração.

Políticas da Autonarração

Mas Foucault nos ensinou que o poder atravessa o discurso. Que o discurso, essa entidade tão tênue e indeterminada, capaz de uma produtividade quase infinita, é algo sobre o qual se exercem múltiplas operações de solidificação e controle. Que as práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle, Desse ponto de vista, se a consciência de si no tempo é o resultado de uma fabricação narrativa que se realiza através de um conjunto de operações no discurso e com o discurso, essa fabricação não se faz sem violência.²⁰

²⁰ O tratado segundo da *Genealogia da Moral* de Nietzsche é um bom exemplo do complexo processo de fabricação de um eu estável e, nesse sentido, expõe a conexão entre a capacidade de fazer promessas, a sinceridade e a violência. Sobre o fazer promessas, diz Nietzsche: "Quantas coisas pressupõe isso! Para dispor assim antecipadamente do futuro, quanto deve antes o homem haver aprendido a separar o acontecimento necessário do casual, a pensar causalmente, a ver e a antecipar o distante como presente, a saber estabelecer com segurança o que é fim e o que é meio para o fim, a saber em geral contar, calcular - quanto deve o homem mesmo, para conseguir isso, haver-se tornado antes calculável, regulável, necessário, poder responder-se a si mesmo de sua própria representação, para finalmente poder responder de si como futuro à maneira como o faz quem promete (...). Aquela tarefa de criar um animal ao qual lhe seja lícito fazer promessas inclui em si, como condição e preparação, segundo. já o compreendemos, a

A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. A história da autonarração é também uma história social e uma história política.

Por isso, as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas. Estão, às vezes, incluídas em dispositivos sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico, etc. Deve-se perguntar também, portanto, pela gestão social e política das narrativas pessoais, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo como o personagem [p.72] de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos.

Por outro lado, Foucault se distanciou também de todas as formas de continuidade temporal que implicam a soberania da consciência ou do sujeito. Para Foucault, uma determinada maneira de articular o tempo, aquela que enfatiza a continuidade, constitui tanto um refúgio privilegiado para o sujeito quanto o fundamento de sua soberania. Na *Arqueologia do Saber*, denuncia essa continuidade na maneira de construir narrativamente o tempo com o qual se fabrica uma temporalidade que garante a função fundadora e sintética do sujeito. Uma temporalidade que funciona por totalidades recompostas, por reapropriações do passado, por tomadas de consciência. Uma temporalidade, em suma, que não é senão o progressivo desdobrar-se, apesar dos retrocessos e dos obstáculos, de uma consciência unificadora e soberana. Essa temporalidade contínua não se faz senão através de um conjunto de operações de seleção e distorção que têm como objetivo conjurar todo o aleatório dos acontecimentos, todo o irregular, tudo o que escapa à unidade de uma trama na qual o sujeito reconhece e expressa sua soberania no devir. Qualquer narração que condense todos os acontecimentos em torno de um centro único ou de uma forma de conjunto é, para Foucault, um artifício ordenado para a construção e a reconstrução da consciência de si em uma de suas modalidades, justamente aquela na qual se fabrica a ficção do eu soberano.

Em *Nietzsche, a Genealogia, a História*, Foucault persegue esse exercício de denúncia da articulação contínua, evolutiva e totalizadora do tempo (Foucault, 1971). De análise das operações de exclusão de tudo o que é incoerência, acontecimento aleatório, dispersão, azar, irrupção, do que não se deixa reduzir ao princípio soberano da consciência. De desvelamento dos mecanismos que constroem uma subjetividade que se desdobra no tempo sob a forma de um recolhimento totalizador do passado e da reconciliação unificadora consigo mesma. Mas aqui, de uma forma já claramente

tarifa mais concreta de tomar o homem antes, até certo grau, necessário, uniforme, igual entre iguais, ajustado à regra e, em conseqüência, calculável" (Madri, Alianza, pp. 66-67). Essas palavras de Nietzsche ressoam em Foucault (1980) quando diz a respeito do sujeito que "para saber o que é, para conhecê-lo realmente, para apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos aproximar-nos dele não como filósofos, mas, como políticos".

política, Foucault vê no apelo à origem ou ao destino (os elementos metafísicos que constituem um ponto de vista supra-histórico para reduzir a aleatoriedade e a infinita dispersão dos acontecimentos), na construção de uma trama narrativa evolutiva e na ficção de uma subjetividade soberana, o resultado do jogo de um conjunto de sistemas de submetimento e de dominação. E são esses sistemas de submetimento os quais, a rigor, constituem o lugar dos sujeitos. Desse ponto de vista, a autonarração não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso [p.73] que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação.

Nas práticas pedagógicas nas quais se produzem e se medeiam narrativas pessoais, das quais ofereci antes alguns exemplos, podem-se ver em funcionamento alguns desses mecanismos de produção de identidade. As crianças que participam da atividade de educação moral que apresentei são induzidas a escrever, em relação ao que "vêem" em si mesmas de qualidades e defeitos, de gostos e desgostos, uma projeção de si mesmas em direção ao futuro, o que gostariam ou não gostariam de ser, o que mudariam em si mesmas, construindo uma direção temporal na qual elas mesmas são posicionadas como o princípio de soberania. No uso das "histórias de vida" em educação de adultos se impunha uma narrativa de "tomada de consciência" na qual uma certa construção do passado ficava reapropriada no significado que se tratava de impor à sua própria experiência atual de alunos. Nas atividades de "auto-reflexão crítica" com os professores, o que se produz é toda uma identidade prática em relação com a atividade profissional, presente ou futuro, em função de uma história pessoal construída sob princípios de evolução e totalização. É a subjetividade mesma das crianças, dos alunos adultos ou dos professores em formação que se está construindo através da imposição de certos padrões de autonarração.

A Estrutura da Moral. Julgar-se

Temos até aqui esse desdobramento do sujeito que situei como a condição de ver-se, essa dicotomia entre o interior e o exterior à qual remeti a estrutura básica do expressar-se, e essa cisão entre o presente e o rastro do passado com a qual relacionei a forma básica de narrar-se. Nos três casos, a subjetividade estava constituída pelas máquinas óticas que estabeleciam o sujeito e o objeto da visão, pelos procedimentos discursivos que determinavam o sujeito e o objeto da expressão, e pelas formas narrativas nas quais se articulavam temporalmente tanto o sujeito quanto o objeto da autonarração. Em todos esses casos a constituição da experiência de si passava por uma forma de cisão do eu e, sobretudo, pelos procedimentos de mediação nos quais se estabeleciam as relações da pessoa consigo mesma. O seguinte passo será considerar o que ocorre quando entramos no ver-se, no expressar-se e no narrar-se, quando entramos no domínio moral. Num domínio constituído por valores e normas, estruturado nas distinções axiológicas derivadas da distinção básica entre bom e mau, ou nas leis e normas de comportamento

que têm que ver, em geral, com o dever. E aí, no domínio moral, a consciência se faz jurídica. O ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio da moral se constituem como atos jurídicos da consciência. Isto é, atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se. [p.74]

O antecedente grego do termo jurídico por excelência, o termo latino juízo (*judicium*), é a noção de *krisis*. E *krisis* é uma noção ao mesmo tempo gnoseológica e prática, que denota discernimento, eleição e decisão, e que aparece imbricada em discursos político-morais e em discursos políticos-morais e em discursos técnicos (basicamente médicos). De *krisis* deriva tanto critério quanto crítica (e também, claro, hipócrita). *Krinein* é discernir a marca própria de cada coisa, isto é, o *kriterion* que a distingue e em função da qual se a determina. E a palavra crítica designa uma espécie de arte da interpretação, uma técnica para o estabelecimento, a apreciação e a avaliação da realidade tendo em vista certos critérios que podem ser tanto objetivos e racionais quanto relativamente subjetivos e pessoais. Quando a realidade que se interpreta é uma realidade semiótica, em geral um texto, a crítica será uma atividade que tem a ver com a avaliação de obras de arte (daí a crítica literária, teatral, cinema-tográfica, artística, etc.). A crítica será assim, já na escolástica, a parte da dialética que trata do juízo e da apreciação de textos e de sua justificação segundo critérios. E quando se consolida a distinção entre ciência, moral e arte, se estabelece também a distinção entre os critérios de verdade que regem na gnoseologia, os critérios de valor que são a base do juízo na moral, e os critérios de gosto que fundamentam a crítica no domínio da estética.

Que ocorre, então, com o ver-se, o expressar-se e o narrar-se da reflexão, quando adotam a lógica axiológica da autocrítica? Entre o sujeito e seu duplo que se tornou visível como imagem no espelho, entre o sujeito e aquilo de si mesmo que se tornou visível ao dar-se ao olhar, se intercala um critério. É como se o sujeito da reflexão, além de possuir a capacidade de ver-se, tivesse também um critério ou padrão que lhe permitisse avaliar o que vê, criticar-se. E esse critério, seja ele imposto ou construído, absoluto ou relativo, é o que lhe permite estabelecer o verdadeiro e o falso do eu, o bom e o mau, o belo e o feio. Assim, sob um olhar criterial que transporta todo um conjunto de oposições, o visível pode ficar avaliado, distinguido por seu valor, marcado positiva ou negativamente. Por outro lado, o expressar-se, quando cai sob a lógica da autocrítica, não é senão exteriorizar o que foi avaliado, tornar pública uma atribuição de valor que teve previamente lugar na intimidade da consciência. E a atribuição de valor assim expressada expõe tanto o que foi marcado positiva ou negativamente quanto o critério de valoração utilizado. Por fim, o narrar-se como autocrítica adota decididamente essa função de "prestar conta" de si mesmo segundo a lógica dos critérios de valor que servem de padrão da contabilidade.

Se a autocrítica remete o ver-se, o expressar-se e o narrar-se a toda uma lógica do critério e do valor, o julgar-se remete a uma lógica jurídica do dever, da lei e da norma. O juízo, em seu sentido lógico, na medida em que toda proposição é um juízo, implica uma decisão sobre o que é. Não há *jus* sem *ratio*, sem razão, sem *logos*. Por isso o juízo é inseparável do ato que o diz. A jurisdição é o dizer o juízo, a inseparabilidade [p.75] do *jus* e da *dictio*. E não há dizer sem um código no sentido ao mesmo tempo

jurídico e lingüístico do termo. O código é a *ratio* do juízo. Por outro lado, *dicere*, é mostrar e discernir, assinalar com o dedo aquilo que se determina e no juízo (*indicere*), localizá-lo de delimitá-lo, estabelecer seu lugar (*locus*) e seus limites (*limes*), distingui-lo e separá-lo. O dizer-se do juízo é, então, algo assim como estabelecer uma rede geográfica de lugares e de contornos que se podem assinalar.²¹

O que o juízo determina é um caso (e daí a casuística como forma essencial do discurso jurídico). Mas um caso é o particular entendido a partir desse código. Isto é, desprovido já de sua particularidade, da infinita diversidade das condições contingentes que o singularizam, de tudo aquilo que o tornaria ambíguo, ilimitado e, portanto, indizível. E o juízo que constitui algo em um caso jurídico ao suprimir sua acidentalidade, ao determiná-lo em relação à lei, ao fazê-lo cair na lei. *Casus* vem de queda. Constituir algo em um caso implica, portanto, fazê-lo cair na lei, em um lugar dessa rede geográfica que a lei constitui, ao dizer-se. O juízo, então, é generalizante e singularizante ao mesmo tempo. Generalizante na medida em que despoja o acontecimento de sua particularidade e o constitui em caso. Singularizante na medida em que localiza, discerne, separa.

Um dispositivo jurídico, pois, constitui, em seu funcionamento mesmo, um juiz, uma lei, um enunciado e um caso. No âmbito moral, enquanto que normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se convertem-se em julgar-se. E julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga (embora o sujeito seja considerado como autolegisador ou autônomo). Supõe que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria, isto é, que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma.

Aparatos Jurídicos

Tanto os mecanismos óticos quanto os procedimentos discursivos foram estudados por Foucault no interior dos dispositivos que regulam a vida social e que permitem julgar, normalizar e canalizar os indivíduos. Por outro lado, os procedimentos reflexivos de auto-observação, auto-expressão e autonarração seriam também inseparáveis dos dispositivos que tornam os indivíduos capazes de julgar-se e governar-se; a si mesmos, de conduzir-se de uma determinada maneira de comportar-se como sujeitos obedientes e dóceis.

Nesse sentido, e em sua análise das disciplinas e do biopoder, Foucault mostrou a mudança dos dispositivos regulativos baseados na lei para os dispositivos baseados na norma. Como se passou de uma [p.76] concepção negativa do juízo, formulado em relação à lei, fundado sobre o modelo do permitido e do proibido, realizado no interior de procedimentos sociais de exclusão, a uma concepção positiva do juízo, baseado na norma, segundo o modelo da regulação, e no interior de procedimentos de inclusão pedagógica e/ou terapêutica. Da lógica da proibição e da transgressão à lógica da normalização e da disciplina. A norma, diferentemente da lei, pretende ser um conceito

²¹ Para a elaboração das noções de “crítica” e de “juízo” tomei elementos de Nancy, 1983.

descritivo: média estatística, regularidade, hábito. Pretende objetividade: justificação racional. Mas o normal é um descritivo que se torna normativo. O normal se converte em um critério que julga e que valoriza negativa ou positivamente. E no princípio de um conjunto de práticas de normalização cujo objetivo é a produção do normal. Daí o caráter produtivo da norma, do qual as noções foucaultianas de disciplina e biopolítica dão exemplos principais. Assim, da divisão simples e binária da inclusão-exclusão, do lícito e do ilícito, se passa às complexas formas de categorização do normal e do patológico, do anormal e do desviado, do normal ou do que excede ou não chega à norma. O normal se converte, assim, em um critério complexo de discernimento: sobre o louco, o enfermo, o criminoso, o perverso, a criança escolarizada. E um critério sustentado por um conjunto de saberes e encarnado nas regras de funcionamento de um conjunto de instituições. Por isso a norma está ancorada no saber; na medida em que fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina.

Por último, e em seus últimos trabalhos sobre as "artes da existência" na antiga Grécia e em Roma (Foucault, 1984a, 1984b), Foucault mostra uma modalidade de regulação que é diferente tanto daquela baseada na lei quanto da que se baseia na norma. As "artes da existência", em primeiro lugar, não estão ligadas ao obrigatório. São "práticas do eu" que não foram capturadas, nem por um código explícito de leis sobre o permitido e o proibido, nem por um conjunto de normas sociais. Não pertencem nem a um dispositivo jurídico, nem a um dispositivo de normalização. E por isso não incluem uma determinação nem do que é transgressão, nem do que é perversão. Integram, portanto, uma ética positiva, isto é, uma ética referida, não ao dever, mas à elaboração da conduta. Em segundo lugar, as "artes da existência" não pretendem universalização. Nem se fundam em uma teoria universal da natureza humana, nem estão dirigidas a regular a conduta de todos os indivíduos. Nesse sentido, embora possam implicar formas muito intensas de problematização e formas muito rigorosas de ascese e de trabalho sobre si próprio, não constituem uma obrigação geral. Constituem, portanto, uma ética pessoal. Em terceiro lugar, as "artes da existência" não estão ligadas à identidade do sujeito, a qualquer concepção normativa do que é a natureza humana. A formação do sujeito não está dirigida a interrogar, assumir, liberar ou reconhecer o que os indivíduos "realmente" [p.77] são, mas à livre elaboração de si mesmo com critérios de estilo, à estilização pessoal e social de si mesmo. Trata-se, pois, de uma ética configurada esteticamente.

No campo moral, a construção e a mediação da experiência de si têm a ver, então, com uma dimensão de juízo que pode ser estritamente jurídica (baseada na lei), normativa (baseada na norma), ou estética (baseada em critérios de estilo). Mas, em todos os casos, teríamos a constituição simultânea de um sujeito que julga, um conjunto de critérios (um código de leis, um conjunto de normas ou uma série de critérios de estilo), e um campo de aplicação.

A perspectiva foucaultiana implica o privilégio do critério. O critério, seja ele uma lei, uma norma, ou um estilo, não é exterior a seu campo de aplicação; antes,

constitui seu próprio objeto, o campo mesmo de experiências ao qual se aplica. O critério produz o campo mesmo do julgado, constitui seu objeto. Simetricamente, o critério tampouco é exterior ao sujeito que o aplica em um juízo. O critério produz também o sujeito que julga, o juiz. Ser sujeito de juízo, inclusive, paradoxo máximo, sujeito autolegislator e autônomo, não é possível sem haver sido constituído antes no interior do campo de ação de um critério. É no critério e sob o critério que as ações podem ser determinadas e julgadas, integradas em um sistema de avaliação. E isso tanto no interior do sistema de proibições que constitui um sistema de dominação, como no interior da rede homogênea e contínua de normas estatísticas que constitui um sistema de normalização, ou como no interior dos critérios de estilo que constituem um sistema de elaboração de si mesmo. Tanto o sujeito do juízo quanto o que constitui o âmbito do julgado são produtos dos sistemas de critérios que se põem em jogo.

A experiência de si implicada na constituição da subjetividade na dimensão do julgar-se seria, então, o resultado da aplicação a si mesmo dos critérios de juízo dominantes em uma cultura. O sujeito só pode pôr-se a si mesmo como sujeito reflexivo na medida em que está constituído por sua sujeição à lei, à norma ou ao estilo. Desse ponto de vista, a experiência de si, aquilo que a pessoa "vê" de si mesma quando se julga e aquilo que a pessoa "expressa" de si mesma no ato de enunciação de seu juízo, é algo que se constitui e se determina na operação mesma do juízo, naquilo que os sistemas criteriosos que possibilitam o juízo produzem como seu campo de aplicação.

Nos dispositivos pedagógicos de construção e mediação da experiência de si que estamos analisando, a dimensão jurídica é a dominante, embora se possa separar analiticamente das outras dimensões que mostramos até aqui (a dimensão ótica e a dimensão discursiva) e embora, às vezes, existam fraturas, contradições e tensões entre elas. Do mesmo modo que o discurso tinha uma espécie de primazia sobre a visão, do mesmo modo que o dizer-se faz ver-se, o juízo é a dimensão privilegiada nos dispositivos pedagógicos de reflexão: o julgar-se é o [p.78] que faz dizer-se e o que faz ver-se. Nas atividades de "reflexão sobre a prática" que destaquei acima e nas quais os professores são levados a problematizar e transformar sua própria prática profissional, os critérios, de juízo são, sem dúvida, os predominantes. A pedagogia na qual os professores estão se introduzindo implica um modelo ideal de professor. Compartilhar a pedagogia é, portanto, compartilhar, mesmo que implicitamente, esse modelo. Esse modelo, por outro lado, funciona ao mesmo tempo como aspiração e como critério de juízo com respeito ao próprio comportamento na prática. A necessidade de julgar-se a si próprio em função da própria transformação é, então, desencadeante e reguladora de todas as atividades de auto-observação e de todos os mecanismos discursivos de auto-observação e de todos os mecanismos discursivos de auto-análise que estão incluídos na "reflexão sobre a prática". O que fizeram ali os professores foi aprender a ver-se e a dizer-se em função dos critérios normativos próprios da pedagogia em cuja lógica estavam se introduzindo.

A Estrutura do Poder. Dominar-se

As pessoas são induzidas a julgar-se com vistas a uma certa administração, governo e transformação de si. A pessoa tem que fazer algo consigo mesma em relação à lei, à norma, ao valor. E isso, uma ação, um fazer que afeta algo, um afetar, é justamente a definição foucaultiana de poder. O poder é uma ação sobre ações possíveis. Uma ação que modifica as ações possíveis, estabelecendo com elas uma superfície de contato ou, às vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as, seja impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as. As operações do poder são operações de conter ou impulsionar, incitar ou dificultar, canalizar ou desviar. A estrutura do poder, então, implica algo que afeta (uma ação), algo que é afetado (um conjunto de ações) e uma relação entre elas, Foucault analisa as operações de poder do ponto de vista da captura da pura e indeterminada materialidade de um indivíduo, de um grupo de indivíduos, ou de uma população, por uma força que, contactando essa materialidade, dá-lhe uma forma e determina-lhe uma direção. As noções de disciplina, de governo, de biopolítica, de poder pastoral são algumas dessas modalidades de captura. Mas nelas, e isto é importante, são as relações de poder, as ações de afetar, as que constituem os dois termos da relação, tanto o sujeito quanto o objeto do poder. Não se trata de que os indivíduos, os grupos ou as populações preexistam às relações de poder e sejam capturados por uma força exterior a eles, mas é essa força, em suas operações, a que fabrica indivíduos, grupos ou populações a partir de uma materialidade indiferenciada que só se forma em uma superfície de contato. Os indivíduos, os grupos e as populações só se constituem a partir das superfícies materiais nas quais o poder se agarra e nas profundidades nas quais se incrusta. Não são a premissa, mas o produto das relações de força. É [p.79] por isso que a história dos indivíduos ou das sociedades é, indiscernivelmente, a história das relações de poder que os produzem como tais: indivíduos ou sociedades.

O poder, para afetar, traz a luz, fala e obriga a falar e julga. O ver, o dizer e o julgar são, desse ponto de vista, parte das operações de constituição do que é afetado. As máquinas óticas, os regimes discursivos e os padrões jurídicos são inseparáveis dos procedimentos de fabricação de sujeitos obedientes à lei, normais e normalizados, atentos a si mesmos. Por isso, o caráter constitutivo com respeito à experiência de todas essas operações de visibilidade, de enunciação e de juízo deve ser analisado do ponto de vista das relações de poder. E o mesmo poderíamos dizer com respeito à experiência de si. A experiência de si, desde a dimensão do dominar-se, não é senão o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à sua transformação. E essas ações, por sua vez, dependem de todo um campo de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo.

Talvez seja a análise foucaultiana da confissão no primeiro volume da *História da Sexualidade* a que melhor mostra como a colocação em ação de procedimentos óticos, discursivos e jurídicos de subjetivação é inseparável de operações de poder e submetimento (Foucault, 1976). A tese mais surpreendente dessa obra é a idéia de que o controle da sexualidade não passa tanto por procedimentos de restrição (segundo os quais o sexo não deveria ser olhado e não deveria ser dito, deveria ser excluído tanto do olhar quanto da fala), mas por procedimentos de incitação crescente. A sexualidade é

produzida, do ponto de vista de seu controle e canalização legítima, através de procedimentos que incitam a observá-la e a enunciá-la com uma ferocidade particular, E é a partir daí, dessa análise da produtividade dos dispositivos que fabricam a sexualidade na mesma operação em que a capturam, de onde advém a análise da confissão cristã como um lugar no qual a colocação em discurso do proibido mostra a convergência da vontade de saber e da vontade de poder. O poder sobre si mesmo, do qual o confessor é o primeiro depositário, passa pela obrigação de vigiar-se continuamente e de dizer tudo acerca de si mesmo. Passa também por uma relação com o juízo, com o julgar-se, posto que estabelece uma relação entre a subjetividade e a lei. A confissão, tal como o exame em *Vigiar e Punir*, é um dispositivo que integra a produção do saber e a cerimônia do poder, o lugar onde a verdade e o poder confluem. O sujeito confessante é atado à lei e se reconhece a si mesmo em relação à lei. A confissão é um dispositivo que transforma os indivíduos em sujeitos nos dois sentidos do termo: sujeitos à lei e sujeitados à sua própria identidade. Promove formas de identidade que dependem de como o sujeito se observa, se diz e se julga a si mesmo sob a direção e o controle de seu confessor. A secularização da confissão na Medicina, na Psicologia, na Pedagogia, etc., não muda essencialmente, quanto à forma geral do dispositivo, o modo como integra a verdade, o poder e a subjetivação.

A Estrutura da Subjetivação. A Fabricação e a Captura do Duplo

Poderíamos resumir a estrutura e o funcionamento dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a experiência de si como um conjunto de operações de divisão orientadas à construção de um duplo e como um conjunto de operações de relação orientadas à captura desse eu duplicado, Aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo. E a "sujeitar-se" a ele. Esse duplo está construído pela composição do eu que vejo quando me observo a mim mesmo, do eu que expresso quando me digo a mim mesmo, do eu que narro quando construo temporalmente minha própria identidade, do eu que julgo quando me aplico um critério, do eu que domino quando me governo. Descrever esses dispositivos pedagógicos é, em primeiro lugar, descrever que duplo produzem e como o produzem. Em segundo lugar, descrever aquilo que esse duplo captura e como captura a si mesmo, isto é, que tipo de relações temos que estabelecer com nosso duplo. As dimensões do dispositivo não são senão a materialidade e a forma de realização dessas operações de fabricação e de captura do duplo.

Mas esse duplo não é a projeção espontânea do eu em uma espécie de reflexividade natural; antes, ele está constituído pela colocação em funcionamento de uma série de mecanismos de divisão e relação: os mecanismos óticos que determinam o que posso ver de mim mesmo e como posso vê-lo, os mecanismos discursivos que estabelecem o que posso dizer de mim mesmo e como posso dizê-lo, os mecanismos jurídicos que produzem com respeito a que e como posso julgar-me, as ações que constroem o que de mim pode ser afetado por mim mesmo e a forma desse afetar. O foco para a análise da construção do duplo não está nem no sujeito, nem no objeto. Nem

no primeiro eu, nem no segundo. O importante são os procedimentos de desdobramento ou de fabricação e captura do duplo.

Aprender a olhar é racionalizar e estabilizar tanto o olhar quanto o espaço. É acostumar o olho a deslocar-se ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos. E também converter o espaço, uma simples cintilação, em uma série de contornos, de formas reconhecíveis, de fundos e figuras, de continuidades e transformações. Um olhar educado é um olhar que sabe onde e o que deve olhar. E que sabe, em todo momento, que é que vê. Um olhar que já não se deixa enganar nem seduzir. Aprender a olhar é, portanto, reduzir a indeterminação e a fluidez das formas: uma arte da espacialização ordenada, da constituição de singularidades especializadas, a criação de "quadros". E também aprender a vencer a indeterminação e [p.81] a fluidez do olhar mesmo: uma arte da focalização ordenada. O que a pessoa vê de si mesmo, com um olhar educado, é um duplo de si mesmo. Mas um duplo racionalizado, estabilizado, convenientemente espacializado, adequadamente ex-posto. Um duplo que a pessoa pode ver de forma tranqüila posto que se conjurou sua indeterminação e sua capacidade de surpresa. E um duplo que a pessoa pode ver com o atento e repousado olhar do amo.

Aprender os nomes das coisas é a melhor maneira de aprender a olhar. Dizer é assinalar com o dedo. Por isso o nome estabiliza as formas e por isso a linguagem do saber, enquanto re-presentação, parece quase espacial, quase pictórica. Em Foucault há toda uma teoria do olhar no dizer-saber e do dizer-saber no olhar. Aprender a falar é aprender os nomes e as relações entre os nomes, assim como estabilizar a expressão do nomeado. Mas o poder da linguagem consiste, no limite, em que as coisas desaparecem sob seus nomes. Mas esse regular a indeterminação do discurso é, ao mesmo tempo, regular a indeterminação das coisas. A espacialização ordenada é essencialmente analítica, discursiva, mental. Uma integração na qual a ordem das coisas, das palavras e dos conceitos parecem se sobrepor. O que a pessoa diz-sabe de si mesma, quando aprende a falar, é um duplo discurso que mantém certas correspondências, com seu duplo visual. Mas um duplo racionalizado, tão estabilizado quanto estável é a linguagem que o nomeia e, ao nomeá-lo, o fabrica. E ao aprender a nomear-se, ao fabricar um duplo discurso mais ou menos estável, a pessoa reduz sua própria indeterminação. Ao dizer-se, a pessoa se tranqüiliza. E ao aprender a dizer-se na temporalidade de uma história, ao narrar-se, a pessoa aprende a reduzir a indeterminação dos acontecimentos, dos azares, das dispersões. A pessoa aprende a ter um passado e a administrar um futuro. A saber o que lhe acontece. A fazer-se inteligível em sua própria história, dando-lhe uma origem ou um destino, uma trama, uma série de transformações controladas, um sentido. Se o saber-se implica a correspondência entre uma linguagem e uma especialização, o narrar-se faz corresponder a linguagem com uma temporalização. O duplo da autonarração permite estabilizar e racionalizar o tempo na medida em que é um eu convenientemente temporalizado. E permite também tranqüilizar-se no mero fato de reduzir a própria indeterminação ao contar ou contar-se sua própria história.

Aprender a julgar é racionalizar o juízo, conferir-lhe uma *ratio*, estabilizar sua fragilidade, absorver sua indeterminação, prevenir seus erros. E estabilizar os critérios de verdadeiro e falso, de bom e mau de obediência e transgressão, de normal e anormal, de belo e feio. Um duplo convenientemente espacializado e percorrido por um olhar bem ordenado e adequadamente focalizado, um duplo convenientemente nomeado e adequadamente preso em uma discurso não ambíguo, e um duplo temporalizado e construído em uma narração estabilizada, é um duplo que já está pronto para o juízo. Seus contornos podem marcar-se [p.82] positiva ou negativamente, sua história pode converter-se em uma "conferência de contas" de si ou de seu exterior. O duplo fabricado pelo juízo tinha já se convertido em um caso para a própria pessoa, ao ter-se determinado, em seu submetimento a um critério. Entretanto, não é que a espacialização ou a temporalização do duplo seja prévia ao juízo. Aqui tudo se produz simultaneamente. Há em Foucault toda uma teoria das formas de espacialização e temporalização implícitas no juízo mesmo. Haveria um olhar-se que é já propriamente uma operação jurídica, uma forma de dizer-se que é já axiológica e normativa, e um narrar-se que já está constituído na forma de "conferir as contas" de si mesmo. Da mesma maneira que uma espacialização e uma temporalização adequadas, convenientemente estabilizadas e racionalizadas, abrem o duplo para o juízo ao possibilitar sua conversão em um caso, o julgar-se implica já uma determinada forma (jurídica) de espacialização e uma temporalização. O duplo do juízo implica tanto um duplo visual quanto um duplo discursivo e narrativo.

Aprender a dominar, a governar e a conduzir é estabilizar as ações, dar-lhes uma forma, uma direção, uma composição mútua, uma ordem e um sentido. É formar e dirigir as forças, capturar e orientar as condutas, reduzir sua indeterminação, sua fluidez, sua desordem. O duplo da auto-afeição é um duplo construído nas operações mesmas de sua formação e captura. A pessoa pode "fazer" algo consigo mesma na medida em que se determinou já espacial, temporal e juridicamente. E, ao mesmo tempo, essa espacialização e temporalização jurídica do duplo depende da construção de uma determinada maneira de dominar-se, de governar-se ou de conduzir-se. Há em Foucault toda uma teoria da espacialização, da temporalização e da jurisdição implícitas no poder. O autoconhecimento e o julgar-se implicam que podemos "fazer" coisas com nós mesmos. O duplo que a pessoa constrói quando se olha, se diz, se narra ou se julga está implicado naquilo que pessoa pode e deve fazer consigo mesma. Esse duplo, portanto, só pode ser adequadamente compreendido no interior de uma determinada configuração de autogoverno. Outra figura da auto-espacialização e da autotemporalização é, então, indiscernivelmente outra forma do atuar sobre si mesmo.

Por outro lado, a fabricação do duplo é inseparável de um conjunto de operações de exteriorização. O duplo converte os indivíduos em uma coisa exterior e aberta para os outros. A pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, não se julga sem ser ao mesmo tempo julgada, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada. Teríamos então uma teoria exterior da interioridade. A experiência de si se constitui no interior de aparatos de produção da verdade, de mecanismos de submissão à lei, de formas de auto-afeição na qual a própria pessoa

aprende a participar ex-pondo-se [p.83] nos olhares, nos enunciados, nas narrações, nos juízos e nas afeições dos outros.

Além disso, a pessoa não é senão o modo como se relaciona com o seu duplo. Não se deveria pensar em termos de um eu autêntico, ou real, ou selvagem, que estaria falsificado, ficcionado ou submetido em seu duplo. Não é senão um conjunto de relações consigo mesmo. Daí a importância da noção de "experiência" de si. A experiência não depende do objeto nem do sujeito. Do primeiro eu (transcendental, original) ou do segundo (que seria empírico, e sua cópia). A experiência é o que ocorre "entre" e o que constitui e transforma ambos. E isso, o que ocorre "entre", a relação e a mediação que tem o poder de fabricar o que relaciona e o que medeia, é o que os dispositivos pedagógicos produzem e capturam.

Para Além das Evidências

As evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando impõe, sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível. És o que não vês?! Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens, ... é evidente! Só um louco ou um cego não o veria! Grande é, sem dúvida, o poder das evidências. Mas Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo o que o constrange no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. Que se propõe um autor que pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade, suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos. E isso porque o que o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos. O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo.

Os estereótipos são os lugares comuns do discurso, o que todo mundo diz, o que todo mundo sabe. Algo é um estereótipo quando convoca mecanicamente o assentimento, quando é imediatamente compreendido [p.84], quando quase não há nem o que dizer. E grande é o poder dos estereótipos, tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo. Os preconceitos são os tópicos da moral, o que todo mundo valoriza igualmente, as formas do dever que se impõem como óbvias e indubitáveis. E grande é também o poder dos preconceitos. Os hábitos são os automatismos da conduta. O que se impõe em relação à forma de conduzir-se. Os procedimentos que fabricam os

estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira.

Todas as operações de fabricação e captura do duplo, de constituição e mediação da experiência de si, nos indicam o poder das evidências, os estereótipos, os preconceitos e os hábitos em nós mesmos. Mas assinalam também sua finitude e contingência. Sua análise não nos promete um duplo mais autêntico ou mais real ou mais próximo ao que de verdade somos. Não nos promete uma identidade "verdadeira" à qual, sim, poderíamos nos sujeitar. De fato, não somos senão aquilo que se constitui na fabricação e na captura do duplo. Mas, sim, nos permite dissolver o duplo, perceber seus perigos, resistirmos a suas inércias, ensaiar novas formas de subjetivação. Nas palavras de Foucault: "o objetivo principal não é descobrir, mas refutar o que somos (...) Não é libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas liberta-nos, nós, do Estado e do tipo de individualização que vai ligada a ele. É preciso promover novas formas de subjetividade" (Foucault, 1993). Ou, nessas dolorosas palavras quase testamentais da introdução ao *Uso dos Prazeres*, "desprender-se de si próprio".

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer "viver" ou "viver-se" de outro modo, "ser outro"? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade?

Referências

- DELEUZE, G. *Foucault*. Paris, Minuit; 1986.
- DELEUZE, G. Qu'est-ce qu'un dispositif. In: *Michel Foucault Philosophe*. Paris, Senil, 1989.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 2ª ed., 1991.
- DONALD, J. *Sentimental Education*. Londres, Verso, 1992.
- DREYFUS, H.& Rabinow, P. *Michel Foucault Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, University of Chicago, Press, 1993.
- FOUCAULT, M. *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris, Gallimard, 1968.
- [p.85]
- FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard, 1969.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, la généalogie. *Hommage a Jean Hyppolite*. Paris, PUF, 1971.
- FOUCAULT, M. *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'age classique*. Paris, Gallimard, 1972a.

- FOUCAULT, M. *Naissance de la Clinique. Une archéologie du regard medical*. Paris, PUF, 2^a ed. rev., 1972b
- FOUCAULT, M. *Surveiller et Punir*. Paris, Gallimard, 1975
- FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*. Paris, Gallimard, 1976.
- FOUCAULT, M. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa, 1980.
- FOUCAULT, M. La gubernamentalidad. In: *Espacios de poder*. Madri, La Piqueta, 1981 (também: "La gubernamentalidad". *Aut/Aut*, n^{os} 167-168, 1978.)
- FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité. Vol. II. L'usage des plaisirs*. Paris, Gallimard, 1984a Ed. bras.: Graal, 1985).
- FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité. Vol. III. Le souci de soi*. Paris, Gallimard, 1984b.
- FOUCAULT, M. The Political Technology of Individuals. In: L.H.Martin, H. Gutman & P.H.Hutton (Eds.). *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Londres, Tavistock, 1988 (edição original: University of Massachusetts Press, 1982).
- FOUCAULT, M. Du gouvernement des vivants. *Resumé des Cours. 1970-1982*. Paris, Juilliard, 1989a.
- FOUCAULT, M. Subjectivité et vérité. *Resumé des Cours. 1970-1982*. Paris, Juilliard, 1989b.
- FOUCAULT, M. Tecnologias del yo. In: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós, 1990 (edição original em: L.H.Martin, H.Gutman e P.H.Hutton (Eds.). *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. Londres, Tavistock, 1988).
- FOUCAULT, M. The Subject and the Power. In: H. Dreyfus e P. Rabinow. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, University of Chicago Press, 1993.
- GEERTZ, C. From the Native's Point of View. On the Nature of Anthropological Understanding. In: P. Rabinow & W.M.Sullivan (Eds.). *Interpretive Social Science*. Berkeley, University of California Press, 1979.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1987.
- GEHLEN, A. *El hombre*. Salamanca, Sigueme, 1980.
- Kerby, A.P. *Narrative and the Self*. Bloomington, Indiana University Press, 1991.
- LARROSA, J. The Pedagogic Construction of the Moral Domain and the Moral Subject: An Exploratory Description of three Pedagogic Practices in Moral Education. *Curriculum Studies*, 1, 1993: 105-125.
- LARROSA, J. Philosophy in Context. Philosophy of Education. Crisis of Schooling and the Philosophical Education of Teachers. *Schooling and its Crisis. Proceedings of the Corsendonck Conference of Philosophy of Education*. Leuven, University of Leuven, 1994a.
- LARROSA, J. La Philosophie de l'Education et la construction de l'identité moral de l'éducateur. L'ouverture de l'interrogatin pour le sens. *Philosophie de l'Education et Formation des Maitres. Actes du Colloque International de Philosophie de l'Education*. Publicações da Universidade de Dijon, 1994b.

- LARROSA, J. La estructuración pedagógica del discurso moral (Algunas notas teóricas y un experimento exploratorio). In: B. Bernstein et al. *Teoría de los códigos y investigación. Clases, códigos y control. Vol. V.* Madrid, Morata, 1994c.
- LARROSA, J. Toma de conciencia y conversión. Notas para una teoría de la 'reflexión crítica emancipatoria en la educación de adultos. *Temps d'educació*, 1994d.
- LARROSA, J. Axiología narrativa y educación. *Axiología y educación. Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación.* Madrid, UNED, 1994e.
- MARTINEZ, M. e PUIG, J. (Eds.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.* Barcelona, Graó, 1991.
- MOREY, M. *El hombre como argumento.* Barcelona, Anthropos, 1987.
- MOREY, M. La cuestión del método. Introdução a M. Foucault. *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Barcelona, Paidós, 1990: 9-44.
- NANCY, J. *L'impératif catégorique.* Paris, Flammarion, 1983.
- RAJCHMAN, J. Foucault's Art of Seeing. In: *Philosophical Events. Essays of the '80s.* Nova York, Columbia University Press, 1991: 68-104.
- ROEDIGER, H.L. Memory Metaphors in Cognitive Psychology. *Memory and Cognition*, 8, 1980.
- SCHEUERL, H. *Antropologia pedagógica.* Barcelona, Herder, 1985.
- TAYLOR, C. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity.* Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- TUGENDHAT, E. *Self-Consciousness and Self-Determination.* Cambridge, MIT Press, 1986.
- WALKERDINE, V. (1984). Developmental psychology and the child-centred pedagogy: The insertion of Piaget in early education. In: *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity.* J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (eds.). Londres & Nova York, Methuen: 153-202.



Este ensaio foi inicialmente publicado no livro *Foucault y Educación*, organizado por Jorge Larossa e publicado pela Ediciones de La Piqueta, Madri, Espanha. Transcrito aqui com a autorização do autor.
Tradução de Tomaz Tadeu da Silva



Jorge Larrosa é Professor do Departamento de Teoria e História da Educação da Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona, Espanha.