



## ENTRE SABER(ES) E PODER(ES): O GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

### BETWEEN KNOWLEDGE AND POWER: THE GOVERNMENT OF THE SUBJECTS THROUGH EDUCATION

José Aparecida de Freitas<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho busca discutir as relações entre saber(es) e poder(es) em educação e o governo dos sujeitos na modernidade e na pós-modernidade. A partir das contribuições dos Estudos Culturais, saber e poder são analisados, neste texto, como relações sociais que são traduzidas no currículo escolar. Com Tomaz Tadeu da Silva, dizemos que o currículo é considerado, neste ensaio, como artefato cultural, centralmente produtivo, realizado através de relações sociais, o que o caracteriza como um discurso que corporifica narrativas sobre os indivíduos e a sociedade, constituindo-os como sujeitos e, ao mesmo tempo, regulando, governando as condutas desses indivíduos. A compreensão do sujeito no contexto da filosofia e das ciências sociais nos remeterá a uma análise sobre as concepções pedagógicas que nortearam e norteiam a educação ocidental. Há, neste trabalho, um olhar pós-estruturalista, principalmente a partir de Michel Foucault, que interroga as relações de poder e regulação dos sujeitos imbricadas nos saberes escolares.

62

**Palavras-chave:** Sujeito, saber(es)/poder(es), governo.

**Abstract:** This work searches to argue the relations between knowing and being able in education e the government of the citizens in modernity and after-modernity. To leave of the contributions of the Cultural Studies, to know and to be able they are analyzed, in this text, as social relations that are translated the pertaining to school resume. With Tomaz Tadeu Da Silva, we say that the resume is considered, in this assay, as cultural device, centrally productive, carried through through social relations, what it characterizes it as a speech that corporifics narratives on the individuals and the society, constituting them as citizens and, at the same time, regulating, governing the behaviors of these individuals. The understanding of the citizen in the context of the philosophy and social sciences in will send them to an analysis on the pedagogical conceptions that had guided and guides the education occidental person. It has, in this work, a look after-estruturalist, mainly from Michel Foucault, who interrogates the relations of being able and regulation of the citizens imbricated in knowing pertaining to school to them.

**Keywords:** Citizen, to know / to power, government.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação UNISC. Mestra em Educação UNISC. Especialista em Gestão Escolar - Supervisão Educacional pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Licenciada em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Resp. Literaturas, pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professora e Supervisora Pedagógica no IFSUL Câmpus Venâncio Aires em afastamento para capacitação.



## **Introdução**

Este trabalho lança reflexões, indagações e inquietações sobre as relações entre currículo e governamento dos sujeitos moderno e pós-moderno. Saber e poder são analisados, neste texto, como relações sociais que são traduzidas no currículo escolar. O currículo é considerado, então, como artefato cultural, centralmente produtivo, realizado através de relações sociais, o que o caracteriza como um discurso que corporifica narrativas sobre os indivíduos e a sociedade, constituindo-os como sujeitos (SILVA, 1995) que, por sua vez, são governados, regulados, “administrados” por esse discurso.

Por isso, a compreensão do sujeito no contexto da filosofia e das ciências sociais nos auxiliará na análise das concepções pedagógicas que nortearam e norteiam a educação ocidental. O contexto histórico/social da modernidade e da pós-modernidade complementarão esse estudo filosófico.

As contribuições do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais vêm fundamentar teoricamente esse ensaio, uma vez que o pós-estruturalismo “radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo” (SILVA, 2004. p. 120) e os Estudos Culturais “estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder” (GIROUX, 1995, p. 86). O poder, em ambos os campos teóricos, está no centro do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo.

63

## **Um parênteses: pós-modernismo? Pós-estruturalismo?**

O pós-estruturalismo é frequentemente confundido com o pós-modernismo. Embora compartilhem certos elementos, como a crítica do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo, ambos pertencem a campos epistemológicos diferentes. O pós-modernismo define-se a uma mudança de época, um campo extenso de objetos e preocupações, enquanto o pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação sociais (SILVA, 2004).

Quando tratamos do sujeito moderno e pós-moderno, estamos nos



referindo à inserção dos indivíduos em épocas históricas distintas. Segundo Silva (2004), o pós-modernismo toma como referência uma oposição ou transição entre, de um lado, a Modernidade, iniciada com a Renascença e consolidada com o Iluminismo e, de outro, a Pós-Modernidade, iniciada em algum ponto da metade do século XX. O modernismo tem importantes implicações curriculares.

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. (SILVA, 2004, p. 111 – 112).

O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda quanto à formação do sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da Modernidade. Para a perspectiva pós-modernista – aqui inspirada no pós-estruturalismo – o sujeito é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelos discursos (SILVA, 2004).

Assim como o pós-modernismo toma como referência o modernismo, o pós-estruturalismo define-se como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação do estruturalismo. O estruturalismo foi um movimento teórico que, com base em Ferdinand de Saussure, dominou a cena intelectual européia nos anos 50 e 60 (SILVA, 2004). A partir das investigações de Saussure, o estruturalismo enfatizava as regras de formação estrutural da linguagem, com interesse pelo estudo da língua, enquanto sistema abstrato de regras sintáticas e gramaticais em qualquer idioma particular. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação.

O pós-estruturalismo também continua e, ao mesmo tempo, radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. Para o pós-estruturalismo, tal como para o estruturalismo, esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. (SILVA, 2004, p. 120).

Segundo Foucault (apud SILVA, 2004), não existe sujeito a não ser como o



simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social. Além disso, saber e poder são mutuamente dependentes, não existe um sem o outro. O sujeito recebe sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. O currículo, como discurso que corporifica saber e poder, constrói identidades sociais – constitui sujeitos.

### **Mais um parênteses: e os Estudos Culturais?**

O campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Conforme Silva (2004) o Centro questionava, inicialmente, a compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica, adotando, gradualmente, referências marxistas. Nos anos 80, o marxismo nos Estudos Culturais cedeu lugar à influência do pós-estruturalismo de autores como Foucault e Derrida.

65

De fato, os modelos tecnocráticos e convencionais, das abordagens tradicionais em educação, que enfatizam a regulamentação e a padronização dos sujeitos (GIROUX, 1995), não fazem parte das problematizações dos Estudos Culturais. Estes tematizam a criação de condições para que os sujeitos exerçam papéis políticos e éticos que devem assumir em sociedade (GIROUX, 1995). Constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre as tendências socialmente culturais (GROSSBERG; NELSON; TREICHLER, 1995).

Os Estudos Culturais têm sido vistos como uma espécie de processo para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana. Estão, assim, comprometidos com o estudo das artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade. Trabalhar dentro dessa configuração bastante ampla exige o compromisso de examinar, no interior das relações entre cultura e sociedade, as relações de poder e o lugar dos indivíduos dentro delas (GROSSBERG; NELSON; TREICHLER, 1995).

### **Como a filosofia compreende o sujeito moderno e o sujeito pós-moderno?**



O sujeito moderno é aquele gestado na era da Modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica. “Ensinar tudo a todos” foi um lema lançado por Comenius, em 1657, na sua obra *Didática Magna*, considerada o arauto da educação moderna. O movimento iluminista do século XVIII fortalece essa ideia de formação geral, válida para todos os homens, como condição de emancipação e esclarecimento. A Modernidade está ligada, assim, a acontecimentos cruciais como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais, a industrialização. (LIBÂNEO, 2005)

Com o renascimento e o humanismo, surge o sujeito que marca o início da Modernidade, capaz agora de conceber o mundo e o próprio Deus. Entre os séculos XV e XVII, a identidade homem – Deus se rompe e a racionalização e subjetivação fundamentam o homem – sujeito, marcado por uma consciência de liberdade. Segundo Touraine (1995), citado por Martini (2009), a reforma protestante e a contra-reforma católica também ultrapassaram a visão de arbitrariedade divina dos primórdios medievais, acentuando o conceito de sujeito racional e reflexivo do período.

O sujeito moderno, assim constituído, afirma-se, com Descartes, no séc. XVII, como sujeito cognoscente, abstrato, um eu pensante - sujeito como a instância que constitui a experiência. Descartes inaugura a filosofia transcendental, desenvolvida por Kant como exame das condições subjetivas de possibilidade do conhecimento (TAYLOR, 2000 apud MARTINI, 2009). A filosofia transcendental inaugura uma metafísica do sujeito, pois este é a condição fundamentadora do problema do conhecimento e da questão da ação humana enquanto radicada no sujeito livre e responsável.

Hegel critica Kant quanto à sua visão subjetiva do conhecimento, em que o sujeito é a condição fundamentadora do problema *de conhecer*, pois essa forma de conceber a questão do sujeito ainda está muito próxima da relação cartesiana sujeito-objeto. Hegel afirma que a verdadeira postura de sujeito está no mundo. Para Hegel, a razão está no mundo e as revoluções (como a



Revolução Francesa) são a comprovação disso. Este sujeito que está no mundo é bem mais complexo em suas operações do que a simples relação cognitiva que separa sujeito e objeto. Hegel substitui a relação cognitiva sujeito-objeto pela relação intersubjetiva que se dá no mundo humano, no mundo histórico (HABERMAS, 1990, apud MARTINI, 2009).

Conforme Martini (2009), Kant e Hegel consideram a Revolução Francesa um símbolo de liberdade, um exemplo de como o mundo do espírito, enquanto realização universal, pode se dar na história. Da ideia de revolução surge o reconhecimento do ser humano como tal, na medida em que deixa de ser reconhecido sob seus pressupostos naturais. Os dois autores divergem, no entanto, quanto ao conceito de sujeito, que em Kant é o ordenador da experiência e em Hegel é autoconsciência da própria história, enquanto espírito absoluto.

“Hegel concebe o processo do conhecimento como um movimento do sujeito que constitui o objeto, conforme se distingue dele e dos outros sujeitos pela mediação da própria ideia universal que está no mundo, na cultura, na história (...).” (MARTINI, 2009, p. 22). Há uma amplitude nas ideias de Hegel em relação aos pensadores que o antecederam.

Marx, igualmente, ultrapassa a questão sujeito-objeto, concentrando-se na relação sujeito-sujeito, agora não isolado da história, mas social, na forma das relações de produção. Nas palavras de Martini (2009, p. 22): “No capitalismo, ficando tudo reduzido à mercadoria, a Economia assume o lugar da metafísica, tornando-se detentora de suas prerrogativas.”

Nietzsche e Freud, seguindo Marx na crítica ao sujeito racional iluminista, evidenciam no sujeito moderno um homem paradoxal,

evidenciando suas tentativas de afirmação pela vontade de poder, suas carências e desejos inconscientes, mas, sobretudo, com Marx, sua radical constituição material, econômica, histórica e social. Por outro lado, alguns anos mais tarde, Freud (1923), influenciado pelo evolucionismo darwiniano e pela ciência neurológica, provoca uma verdadeira fissura no sujeito moderno, desinstalando-o de sua unidade e transformando-o num ego cuja tênue ligação com o real é presidida por uma tensão entre um inconsciente, dominado por forças instintivas e ancestrais e um super-ego, representado



pela cultura e pressões sociais (FREUD, 1997 apud MARTINI, 2009, p. 23).

Instaura-se, através dessa instintividade mal conduzida pelo sujeito em contraposição às pressões de ordem social, uma crise com relação ao sujeito moderno, que se desdobra entre o progresso da ciência e da técnica e concepções morais e políticas.

Nesse período de argumentações contra o humanismo e o modelo cognitivista preconizado pelo sentido cartesiano de separação sujeito-objeto, autores como Nietzsche, Heidegger, Vatimo, Husserl, dentre outros, atestam sua resistência à racionalização e à unidade da consciência, que pensam o sujeito de uma forma metafísica, como autoconsciência, com objetividade, estabilidade e evidência. As propostas desses anti-humanistas perpassam as ideias de Heidegger, onde, “por trás do ser como simples presença da objetividade, está o ser como tempo, e, por trás da consciência que intenciona objetos como evidências, há o ‘ser aí’ jogado no mundo que contesta as pretensões da hegemonia da consciência.” (MARTINI, 2009, p. 26), e vão além, chegando, com Vatimo (1996), aqui citado por Martini (2009), a uma nova busca da subjetividade:

(...) para enfrentar essa tarefa é preciso pensar um sujeito não mais tão centrado em si, mais aberto a tentativas não-fundamentadoras no estilo do espírito absoluto, mas que dissolva a sua presença-ausência nos bastidores de uma sociedade transformada cada vez mais numa delicada teia de comunicação, ou seja, de sujeitos em constante interação. (VATIMO, 1996 apud MARTINI, 2009, p. 28).

Em vez de aceitar que o sujeito é algo sempre dado, “o sujeito desde sempre aí”, como uma entidade que preexiste ao mundo social, Foucault (apud VEIGA-NETO, 2004), dedicou-se a averiguar não apenas como se constitui o sujeito moderno, mas também de que maneira cada um de nós se torna essa entidade a que chamamos de sujeito da Modernidade. Tanto Descartes – com o “eu pensante” - como Kant – com o “sujeito do conhecimento” - elaboraram noções fundamentais para o entendimento do sujeito como entidade natural e, assim, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico. Segundo



Veiga-Neto (2004), praticamente todas as correntes pedagógicas modernas partilham desse mesmo entendimento sobre um “homem-sujeito desde sempre aí”, a ser desabrochado pela Educação.

No caso do sujeito de conhecimento, por exemplo, Kant e Piaget partilham do mesmo ponto básico: como humanos, já seríamos sujeitos dotados de uma natureza comum, que consiste numa capacidade intrínseca de apreendermos; o que basicamente há de diferente entre ambos é a maneira como cada um entende o processo de aprender. Mesmo que alguns piagetianos queiram marcar um forte distanciamento em relação a Kant, é preciso reconhecer que – apesar das profundas diferenças entre a epistemologia (apriorística) kantiana e a epistemologia (genética) piagetiana – ambos partilham de uma mesma Filosofia da Consciência,(...). (VEIGA-NETO, 2004, p. 133-134).

Para a Filosofia da Consciência, o progresso é concebido como resultado do uso racional da razão e do pensamento humano, aplicados a condições sociais (epistemologia kantiana) ou como identificação de contradições das quais uma nova síntese pode ser organizada (epistemologia hegeliana ou marxista). Na esteira dessas duas últimas está a epistemologia genética piagetiana. (VEIGA-NETO, 2004).

69

Em todos esses casos, o “sujeito desde sempre aí” não é, automaticamente, um “sujeito desde sempre soberano”. Com Veiga-Neto (2004) dizemos que o “sujeito desde sempre aí” é visto como objeto das influências do cenário externo – sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais – e bem por isso, facilmente manipulável. Assim, para cumprir sua dimensão humana, deve ser educado, para construir sua autoconsciência e conquistar sua soberania.

Tanto Foucault como Nietzsche e Heidegger, dentre outros filósofos do final do século XIX e início do século XX, despediram-se dessa noção moderna e iluminista de sujeito (VEIGA-NETO, 2004).

Segundo Libâneo (2005), vivemos um conjunto de condições sociais, culturais e econômicas peculiares que afetam todas as instâncias da vida social, de modo que podemos afirmar que vivemos numa condição pós-moderna. Citando Giroux, McLaren, Giddens, Silva e Rouanet, Libâneo (2005) sintetiza características da condição pós-moderna:





- Mudanças no processo de produção industrial ligadas aos avanços científicos e tecnológicos, mudanças no perfil da força de trabalho, intelectualização do processo produtivo;
- Novas tecnologias da comunicação e informação, ampliação e difusão da informação, novas formas de produção, circulação e consumo da cultura, colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida;
- Mudanças nas formas de fazer política: descrédito nas formas mais convencionais e emergência de novos movimentos e sujeitos sociais, novas identidades sociais e culturais;
- Mudanças nos paradigmas do conhecimento, sustentando a não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não-absolutizado da ciência, a acentuação da linguagem.
- Rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de idéias-força formuladas na tradição filosófica ocidental tais como a natureza humana essencial, a idéia de um destino humano coletivo e de que podemos ter ideais que justificam nossa ação, a idéia de totalidade social. Em troca, o que há são ações específicas de sujeitos individuais ou grupos particulares, existências particulares e locais. (LIBÂNEO, 2005, p. 22,23).

Em contraposição às teorias modernas, Libâneo (2005) aponta que o pensamento pós-moderno traz uma concepção de sujeito que produz conhecimento dentro de sua cultura, que resiste às formas de homogeneização e dominação cultural e que é construído socialmente, formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtor de sua vida pessoal e seu papel transformador.

Nesse contexto, Foucault (apud VEIGA-NETO, 2004), a partir de uma visão pós-estruturalista, afirma que nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos. O sujeito pós-moderno, assim, não é uma entidade anterior e acima da sua própria historicidade. Ele é constituído e se constitui nas relações de poder e saber em cada momento histórico e em cada espaço social específico.

### **O currículo como regulação**

Focalizando algumas contribuições dos Estudos Culturais na teorização social para o campo do currículo (SILVA, 1995), entende-se que as modernas



formas de governo da conduta humana – e o currículo é uma delas - vão além de um sentido administrativo ou burocrático. Elas têm um sentido político de regulação e controle. Elas definem formas de saber que determinam quais condutas podem e devem ser governadas (SILVA, 1995). Foucault (2010), analisando os aparelhos disciplinares, afirma que o controle dos corpos é exercido instaurando-se comunicações úteis, interrompendo outras, vigiando o comportamento de cada um, apreciando-o, sancionando-o, medindo qualidades ou méritos. Conhecer para governar (SILVA, 1995). “Não estratégias puramente externas de controle, mas [...] de autogoverno dos indivíduos.” (SILVA, 1995, p. 191-192). O currículo, enquanto produção de conhecimento através de relações sociais de poder,

Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A regulação é inerente ao currículo e à pedagogia. (SILVA, 1995, p. 202).

71

Os corpos estão submetidos a esse processo de regulação, disciplinamento, domesticação (SILVA, 1995). Em Foucault, as técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, tomam-nos na sua existência espacial (divisão, distribuição, alinhamento, séries) e temporal (movimento, sequenciação), constituem-se em práticas disciplinares de vigilância (VEIGANETO, 2004), mantendo os sujeitos sob controle, ainda que de forma inconsciente.

Os sujeitos, tanto educadores quanto educandos, são governados e se autogovernam pelo currículo, enquanto legitimadores e reforçadores de hierarquias sociais e reprodutores de saberes institucionalizados por políticas públicas educacionais.

Nesse cenário, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. “O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está



baseado numa separação rígida entre 'alta' cultura e 'baixa' cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. [...]No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade.” (SILVA,2004, p. 115).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), o currículo é produtivo, os sujeitos/educadores/educandos o produzem e são produzidos por ele. Portanto, podem modificá-lo. “Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los.” (SILVA, 1995)

Todas essas questões merecem um amplo debate, muito maior e mais profundo do que as contribuições que foram apresentadas nesse ensaio. A intenção, aqui, foi a de lançar indagações, inquietações sobre o governo que o currículo pode exercer, enquanto narrativa, sobre os sujeitos escolares. Analisar o currículo em suas vinculações com a filosofia compreende uma importante abordagem para se entender o poder que ele (o currículo) pode exercer sobre toda a maquinaria escolar.

72

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 38.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 85 – 103.

GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p.07 – 38.

LIBÂNEO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*. 2005. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf> . Acesso em: 28 abril



2012.

MARTINI, Rosa Maria Fillipozzi. A questão do sujeito e o mal-estar pós-moderno: ressonâncias no contexto da educação. In: AZEVEDO, Heloísa Helena Duval de; OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo(Org.). *Interfaces: temas de educação e filosofia*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2009.p. 13-37.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.p. 190 – 207.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.