

OS DISCURSOS DA PLENITUDE EM EDUCAÇÃO: UMA ARQUEOGENEALOGIA DAS PRÁTICAS INTELECTUAIS UNIVERSITÁRIAS HOJE

Karina Valença Alves¹

INTRODUÇÃO: CERCANDO A PROBLEMÁTICA

Hannah Arendt inicia o prefácio de sua coletânea de ensaios *Entre o Passado e o Futuro* citando um belo e enigmático aforismo do poeta francês René Char: “nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”². O aforismo instiga a reflexão em torno do tema da “quebra” entre passado e futuro e opera como metáfora das condições teóricas nas quais se tem de exercitar o pensamento e a compreensão do presente e do passado.

A formulação do poeta nos remete ao próprio coração da “ruptura da tradição”, à quebra do elo hermenêutico entre passado, presente e futuro. O problema crucial é o de como proceder na compreensão dos eventos do presente sem poder nos filiar às categorias do passado, isto é, prescindindo da tradição. Entregues à necessidade de forjar uma nova relação para com o mundo, fomos, assim, desafiados a exercitar uma forma de pensar capaz de enfrentar a destituição contemporânea de fundamentos firmes.

Há cerca de vinte anos, ao menos, as culturas ocidentais passaram a experimentar um sentimento de distância em relação a si mesmas. Sentimento que, apesar das inúmeras tentativas, ainda permanece difícil de ser conceituado, talvez porque a distância tenha sido aberta em relação a nós mesmos: crenças, valores, conceitos e práticas, tão cuidadosamente acalentados, se esgotaram e parece já impossível pensá-los ou investi-los de atualidade. A certeza é a de que algo acontece, ainda que ainda não consigamos nomear.

É possível que cada época veja a si mesma como singularidade e crise. A distância entre presente e futuro marca o presente como uma diferença entre o que *ainda* somos e o que *podemos* ser. Estabelecer esta diferença implica interrogar-se sobre como os homens vieram a ser o que são e tomar o que já aconteceu como condição de inteligibilidade do que podem vir a ser, entendendo que o presente é uma das formas possíveis que o passado gerou e que gestamos muitos possíveis futuros. O modo de contornar o paradoxo, implícito, aliás, na condição contemporânea, passa pelo diagnóstico de estarmos adquirindo uma outra

¹ Mestre em Educação pela UFPE. Aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Orientação: Prof. Flávio Brayner. E-mail: karinamirian@netbandalarga.com.br. Este texto é uma versão resumida do nosso Projeto de Tese de Doutorado, a ser qualificado em novembro do corrente ano.

² Cf. ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

historicidade. Diante de transformações súbitas e até inauditas e da abertura para o que ainda poderemos ser e que, de algum modo, já somos, o futuro parece, simultaneamente, promissor e perigoso a nós, que deixaremos de ser os homens que somos.

Uma das características marcantes da atualidade é a emergência e publicização crescente de certas questões que parecem definir um “limiar de irreversibilidade”: certas questões não podem mais ser colocadas e outras, até há pouco tempo impensáveis, tornam-se obrigatórias e são *particularmente* nossas, isto é, de nosso tempo. Trata-se, pois, de apreender este acontecimento que nos distancia de nós e nos ultrapassa.

Percebemos hoje, talvez como expressão desse momento crítico, a emergência de uma série de discursos que parecem dar novo sentido às nossas vidas, à nossa história, à cultura e à sociedade, tudo passando por uma novíssima atenção sobre a espiritualidade, sobre princípios de felicidade assentados na simplicidade e na possibilidade de realização plena do humano, que convoca a uma espécie de novo *programa educacional*: desenvolver o ser humano, em suas múltiplas dimensões.

Os signos que permitem apreender este acontecimento são inúmeros. Alguns, e são esses que tomamos como pano de fundo do objeto desse estudo, evitam as distinções ontológicas tão caras ao pensamento moderno. Nós, seres humanos, quando procuramos estabelecer nosso lugar em relação ao mundo, não podemos mais tranqüilamente estabilizar fronteiras que nos diferenciem dos “não-humanos”. Aqui, algumas inovações teóricas da ciência são decisivas: a postulação de um cosmos histórico, que situa a tão recente história humana em continuidade com a longa história da matéria e de suas transformações; as diversas aplicações da matemática do caos e da complexidade, que tanto permitem atribuir imprevisibilidade ao “comportamento” dos não-humanos, quanto explicar, segundo mecanismos simples, aquilo que antes, parecia ser, em nós, um mistério e uma fonte permanente de surpresa: nossa consciência e até a capacidade de agir imprevisivelmente.

Sob o duplo aspecto da teorização e das práticas institucionais, no campo educacional, tais questões têm ressonância imediata e assumem feições próprias: a emergência e multiplicação de discursos - acompanhados de práticas sociais que lhe são correlativas e têm transbordado os limites da “simples produção teórica”. Nesse horizonte, um problema nos parece urgente: trata-se de pensar que práticas (sociais, históricas, culturais) têm feito emergir a problemática da relação *intelectuais e discursos da plenitude*, e constituíram a *espiritualidade* como objeto para o pensamento das teorias e práticas educacionais.

Aqui, desde já, anunciamos o que, para nós, parece justificar uma tal empresa: antes de tudo, a necessidade de tentar criar condições de o pensamento se movimentar em meio ao que

hoje se descortina e parece mesmo pôr em xeque as próprias categorias do pensamento ocidental; e, enfim, mas não por último, tentar pensar o horizonte que se abre a partir de um lugar preocupado com questões de natureza educacional, uma vez que essa tal rede discursiva que se engendra advém e estende a crise do humanismo (base de toda pedagogia), ainda que, para nós, não a supere.

ESPECIFICANDO O OBJETO

Hoje, os cenários intelectuais delineiam uma explosão de discursos ligados a o que aqui chamaremos de “dispositivo da espiritualidade”, fazendo multiplicar, na instituição universitária, imagens e metáforas que tradicionalmente lhe foram estranhas.

Vastos setores das ciências sociais e humanas parecem aderir a correntes intelectuais diversas mas que se unificam na rejeição mais ou menos explícita da tradição racionalista ocidental, buscando, para tanto, inspiração nas filosofias orientais e nas descobertas empreendidas pelas ciências naturais a partir da metade do século passado, especialmente a física quântica e a biologia.

No campo da produção teórica educacional, essa influência tem sido caracterizada por um relativismo cognitivo e epistemológico, que multiplica enunciados como: “incerteza”, “descontinuidade”, “interconexão”, “complexidade”, “holismo”.

Se, de fato, ingressamos numa formação discursiva que articula, no seu interior, de modo tranqüilo, o racional e o espiritual, pólos opostos da tradição intelectual ocidental, predominantemente racionalista, nos interessa saber que efeitos de verdade daí são decorrentes e conformam tais enunciados.

Nosso foco está centrado sobre certos aspectos intelectuais da literatura e da prática educativa universitária contemporânea que têm sofrido o impacto das humanidades e ciências sociais: uma descrença na razão, um interesse em crenças subjetivas independente da definição de critérios de veracidade ou falsidade, tudo isso articulado a um relativismo epistêmico marcante em muitos casos.

Desta feita, podemos caracterizar nosso objetivo: analisar os discursos veiculados no campo da educação que constituem a formação discursiva da “plenitude em educação”. Pensar esses discursos como *práticas discursivas*³, isto é, discursos que vêm acompanhados

³ Uma prática discursiva não é um *ato de fala*, não é uma ação “concreta” e individual de pronunciar discursos (ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para que ela funcione, isto é, seja aceita, acolhida, veiculada, difundida). Mas é todo o conjunto de enunciados que formam o

de práticas sociais e educacionais que lhe transbordam os limites da “simple produção teórica”, se desdobrando em práticas sociais mais amplas. Identificar os enunciados que sugeriram rupturas com os discursos educacionais modernos e configurem a *formação discursiva da plenitude em educação*, relacionando-os aos lugares de produção dos discursos e àqueles que lhes fazem difundir, associando, a isto, as práticas educacionais e sociais (que aqui chamaremos de *práticas de subjetivação*), isto é, as práticas institucionais que lhe correspondem.

Sendo a arqueo-genealogia uma análise das práticas e formações discursivas centrada na descrição de enunciados, nosso trabalho consiste em colocar as coisas “efetivamente ditas” em “situações relacionais”: os discursos, sendo eles próprios já uma prática, ostentam práticas (institucionais) que lhe são coextensivas – é do interior das instituições que os discursos saem e a elas retornam e é também no interior das instituições que os sujeitos, por assim dizer, se instituem e subjetivam. Os diversos discursos aqui são considerados, pois, eles próprios, como ações, como práticas inseparáveis de uma instituição.

Uma hipótese fundamental que orienta o trabalho indica a configuração de uma nova formação discursiva, caracterizada por uma mutação no solo dos discursos educacionais: a passagem das teorias “racionalizantes”, que privilegiavam os aspectos lógicos, puramente cognitivos ou racionais nas suas explicações e assertivas, para as teorias “totalizantes”, que buscam dar conta dos aspectos globais que cobrem os fenômenos educativos, com acentuado interesse nos aspectos emocionais e espirituais, tradicionalmente negligenciados. Porém, a configuração dessa nova formação discursiva não significa exatamente a superação da formação discursiva “racionalizante”, eis a nossa hipótese fundamental.

A segunda hipótese que temos, que apoia e complementa a anteriormente exposta, sustenta que a definição de sujeito que o *dispositivo da plenitude* faz circular (“integral”, “holístico”, “unidade biopsicossocial complexa”, “multidimensional”) funciona como fundamental respaldo para a multiplicação e aceitação desses discursos.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

É preciso agora indicar a direção metodológica que nos orienta nesse trabalho.

solo inteligível para as ações, moldando nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e falar sobre ele.

Primeiro, quanto à massa de discursos a analisar: o relativismo epistêmico que plasma a produção intelectual em educação, cujas influências vão desde os discursos da complexidade (Morin), passando pela sociopoética (Maturana e Varela) e pelas abordagens holísticas, chegando aos discursos místicos, como o zenbudismo e de auto-ajuda.

Os discursos que, como se vê, têm proveniências diferenciadas, são por nós considerados como um conjunto de enunciados que se articulam de diversos modos, sendo os enunciados⁴ submetidos a regras e contextos diferentes, que cabe demarcar e analisar.

Nesse ponto, é preciso assinalar um pressuposto fundamental do trabalho: sob a ótica que aqui imprimimos, o objeto não preexiste às práticas discursivas. Bem ao contrário, são as práticas discursivas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. As noções que enformam os objetos são sempre produções históricas, constituídas pelo conjunto do que é dito no grupo de enunciados que o nomeiam, recortam, classificam, descrevem, explicam, julgam, significam. Cabe, então, articular um conjunto de enunciados dispersos e heterogêneos às práticas institucionais que a sustentam e às formações discursivas das quais dependem.

Em consonância com esse pressuposto, deslocamos a análise do *princípio do autor* como origem e fundamento do discurso para o campo dos “acontecimentos discursivos”. Assim, a insistência, a repetição e a regularidade de certos enunciados, uma vez relacionados aos espaços institucionais que lhes produzem (a academia) e fazem veicular (editoras, mídias, etc.) e estender (ONGs, salas de aula das Universidades) são tomados na forma de uma problemática sobre as relações entre intelectuais (professores universitários) e espiritualidade.

É preciso, pois, romper com a transparência da linguagem e pensarmos o objeto como o acúmulo de camadas discursivas e de práticas sociais, trabalhando nessa região em que discurso e verdade se encontram, porque é nessa região, também, que o edifício social se ergue. Analisamos o conjunto de enunciados chamado de formação discursiva da plenitude em educação e todo o dispositivo de poder que o sustenta, o *dispositivo da plenitude*⁵.

⁴ Os enunciados se distinguem das palavras, frases e proposições: eles englobam, como seus derivados, tanto as funções do sujeito como as de objeto e de conceito. Assim, busca-se a ordem discursiva dos lugares ou posições dos sujeitos, dos objetos e dos conceitos. Um enunciado não é uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse por dentro ou por trás daquele que fala. O enunciado é o tipo de ato discursivo que se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, constituindo um campo mais ou menos autônomo de sentidos, sancionados numa rede discursiva e que funcionam segundo uma ordem – sejam em função do conteúdo de verdade que portam (ou do efeito de verdade que produzem), seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe ou divulga.

⁵ O termo dispositivo é usado para ressaltar a intervenção racional e organizada nas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, estabilizá-las e utilizá-las. O que é fundamental é que o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, ligado a configurações de saber que dele nascem, remetendo sempre a relações de forças. Destacamos, pois, o caráter estratégico do dispositivo.

Assim, concebemos o *dispositivo da plenitude* em educação como *práticas de saber* por estarem relacionadas aos regimes de verdade que contornam os limites dentro dos quais passamos a dizer, pensar, conhecer e praticar a educação hoje.

A orientação metodológica indicada supõe analisar a proveniência dos discursos (sua “origem”), os seus possíveis cruzamentos e os efeitos de superfície que esses cruzamentos produzem (“efeitos de verdade”).

Para definirmos um grupo de relações entre enunciados, podemos tornar operante a *persistência*, a repetição e recorrência de temas e suas formas de tratá-los, tornando produtiva a regularidade desses discursos.

Marco lógico

O trabalho pretende levantar as condições históricas que deram origem às relações intelectuais e espiritualidade, para o que traçamos um marco histórico que vai de 1990 a 2005. Nosso objetivo, com esse recorte, é entender por meio de quais caminhos se produziu, no âmbito da cultura universitária brasileira, em especial no campo educacional, a introdução dessa discursividade e sua contínua proliferação.

Campo empírico

A pesquisa tem se desenvolvido em duas frentes ou séries de análise, que delimitam o nosso campo empírico, quais sejam: a *literatura educacional* e as *práticas de subjetivação*⁶.

Literatura

Na análise da literatura, o que interessa é saber como, historicamente, se produzem “efeitos de verdade” no interior dos discursos que não são tomados, em si mesmos, como

⁶ Seguindo Foucault, é no momento em que se objetivam certos aspectos do humano (sua natureza patológica, sua finitude essencial, a verdade de si, inscrita no interior de si mesmo) que se torna possível a produção institucionalizada dos indivíduos. E, inversamente, é no momento em que se desdobra sobre o social o conjunto de práticas institucionalizadas de produção dos indivíduos que se torna possível a sua objetivação científica e mesmo toda engenharia de sustentação do edifício social. Já na *Vontade de Saber* (1988), a análise que ali se fazia do “dispositivo da sexualidade” demonstrou uma engrenagem sistemática de “exame” e “confissão”, técnicas orientadas à objetivação médica, psicológica e social da sexualidade, não sem o trabalho de orientar o sujeito a estabelecer, em si próprio, em sua sexualidade, a tentativa de encontrar a verdade de si e a chave da sua liberação. O *indivíduo* aparece, então, como resultado da articulação entre as práticas institucionalizadas e os discursos que o nomeiam. Isto que Foucault chamou de *práticas de subjetivação* tem sido, portanto, também produtivo para pensar o nosso objeto de estudo, pois acreditamos que os meandros mobilizados nas relações entre intelectuais e espiritualidade, na forma disto a que, aqui, estamos chamando de discursos da plenitude, tem produzido um novo modo de ser intelectual, um novo *ethos* do professor universitário, agora afeito a práticas menos racionalistas.

verdadeiros ou falsos. Não procuramos o conjunto das proposições verdadeiras que se há de descobrir, mas o que permite dizer, reconhecer e aceitar proposições como verdadeiras, às quais efeitos específicos de poder se prendem. Nesse caso, mais especificamente, tomamos, para a análise, os discursos cujos interstícios articulados produzem efeitos novos ao falar da racionalidade, do sujeito e da educação. Aí, temos como Fontes Primárias:

CARTA DE VENEZA, documento internacional elaborado e assinado por professores e intelectuais a partir do colóquio “A Ciência face aos confins do conhecimento: o prólogo do nosso passado cultural”, organizado pela UNESCO, em Veneza, em março de 1986. Este documento postula o necessário encontro entre “a ciência e as diferentes tradições do mundo” e o aparecimento de “uma nova visão da humanidade”, em um “novo racionalismo”.

BRANDÃO, Dênis e CREMA, Roberto. *Novo Paradigma Holístico*. São Paulo: Summus Editora, 1991. O livro é resultado de intervenções feitas no primeiro Congresso Holístico Internacional, que reuniu, em 1991, em Brasília, intelectuais e professores brasileiros e estrangeiros das mais diversas áreas, expoentes do movimento holístico.

BRANDÃO, Dênis e CREMA, Roberto. *Visão Holística em Psicologia e Educação*. São Paulo: Summus Editora, 1991. Resulta também do Congresso Holístico Internacional, reunindo artigos de intelectuais ligados mais especialmente às áreas da Psicologia e da Educação.

BRANDÃO, Zaia. *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1993. Tomamos este livro como sendo uma obra inaugural, primeira grande expressão do impacto do tema da crise da modernidade na educação na teorização educacional brasileira.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. UNESCO/Cortez Editora. 1999. Este livro é aqui tomado porque ele é expressão do agenciamento dos discursos da plenitude numa rede internacional de discursividade. Este livro é sobretudo importante, para nós, porque ele demonstra como os discursos da plenitude em educação passam progressivamente a fomentar a formulação de políticas públicas para a educação.

ANAIS do Encontro do Gt Filosofia da Educação do EPENN – Filosofar e Educar: perspectivas polilógicas e transdisciplinares, realizado em julho de 2004, na Universidade Federal da Bahia.

Práticas de subjetivação

Do ponto de vista das práticas de subjetivação – que se desdobram em práticas intelectuais, nos interessa saber: quem adere e faz funcionar o *dispositivo da plenitude*? Por que? Como? E desde quando? Esta momento ainda está em elaboração.

Vale dizer que realizaremos entrevistas com professores universitários, notadamente da Universidade Federal de Pernambuco, especificamente do Centro de Educação daquela Universidade.

Analisaremos, também, ementas de cursos e programas com o intuito de apreender em que medida essa discussão aparece no material que circula nos cursos de formação de professores.

Nesse plano da análise, importa perceber a adoção, por parte dos professores, de temas e referências que evocam as questões da crise da modernidade, da crítica ao “sujeito da Modernidade”, da multidimensionalidade do sujeito, que abrem para a influência, cada vez mais em voga, de perspectivas orientais, em especial budistas, e das teorias recentes das ciências como a matemática, a física e a biologia. Aí, também, interessa pensar a crescente penetração de práticas espiritualistas no interior da instituição universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciação, assim como vê e faz ver tudo o que pode em função do seus campos de visibilidade. Ou, dito de outra forma, cada época cria o que é dizível e visível.

A emergência de uma nova dizibilidade é a emergência de novos conceitos, novos temas, novos objetos, figuras, imagens que permitem falar de forma diferenciada de como se falava anteriormente. Permitem organizar sob o uma nova forma o objeto de que falamos, colocando-lhe novos problemas que, por sua vez, colocam novos focos de luz e iluminam dimensões da trama social e histórica.

Assim, concebemos o dispositivo da plenitude em educação como *práticas de saber* por estarem relacionadas aos regimes de verdade que contornam os limites dentro dos quais passamos a dizer, pensar, conhecer e praticar a educação hoje.

Este trabalho tematiza, pois, as formas contemporâneas de dizer a educação, que abrem caminho para novas formas de pensá-la, conhecê-la, praticá-la.

Mas, problematiza, por extensão, o estabelecimento de uma nova forma de dizer o *sujeito*, que abre caminho para novas formas de dizer o professor, um novo *ethos* de ser professor.

A massa de discursos preliminarmente analisada até aqui (a literatura definida como parte do campo empírico), indica que se, por um lado, os discursos ligados ao dispositivo da plenitude operam importantes embaralhamentos nas tradicionais oposições metafísicas tão caras ao pensamento ocidental que têm sustentado a produção teórica educacional, por outro, revelam também uma extrema *ambigüidade* com relação a essas mesmas oposições: muitas vezes usam do mesmo expediente que criticam – as oposições, os dualismos, os simplismos - e repetem – ou, no máximo, recriam, elementos típicos do pensamento que buscam superar. Diríamos, ainda, que a definição de sujeito e suas variantes, que essa massa de discursos engendra, responde à demanda filosófica do momento e serve bem como resposta à pergunta que justifica todo o esforço educativo - “a quem formar?”, o que deve facilitar, ao nosso ver, o seu sucesso na seara educacional. Desconfiamos, porém, que ela é expressão e resultado de alguns simplismos a que já aludimos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARENDDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: edições Graal, 1988.
- _____, M. *O que é um Autor?* Porto: Editora Veja, 1992.
- _____, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____, M. *Verdade e Subjetividade*. In. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Michel Foucault: uma analítica da experiência, n. 19, Dez/ 99.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.