

O SUJEITO PEDAGÓGICO NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA ATUALIDADE: ANÁLISES PRELIMINARES DE DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO

Douglas Rossi Ramos (UNESP/Assis); Luiz Carlos da Rocha (UNESP/Assis); Hélio Rebello Cardoso Jr (Unesp/Assis)

Eixo Temático: Dimensão Cultural na formação de professores

Introdução

Os modos de subjetivação, pelos quais nos tornamos sujeitos, consistem em “*ferramentas para fabricação*”, e, envolvem modos historicamente peculiares de se fazer a experiência do si. A subjetivação se constitui como um processo contínuo, estabelecido de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situam os sujeitos (FOUCAULT, 1997).

Para Foucault, a subjetividade envolve processos de subjetivação, sendo que esses aparecem e se desenvolvem historicamente como práticas de si que vigoram dentro de práticas discursivas e de poder, testemunhadas pela descontinuidade de suas formas históricas (FOUCAULT, 1984). Toda subjetividade é uma forma, entretanto essa é simultaneamente desfeita por processos de subjetivação. A subjetivação é um excesso pelo qual a subjetividade mantém uma reserva de resistência (ou de fuga) à captação de sua forma, escapando aos poderes e saberes que a procuram domar. A partir disso pode-se inferir que a subjetividade é uma expressão de nossa relação com as coisas através da história e o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também como corpo constituído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência (CARDOSO JR, 2005).

O sujeito pedagógico representa um dos modos de subjetivação que se construiu a partir de fluxos discursivos e práticas sociais que se constituíram desde o século XVII. Para Foucault, aquilo que pensamos e fazemos hoje se tece na interioridade desses discursos e dessas práticas que emergiram a partir desse século (ARAÚJO, 2000). A concepção adotada a respeito de “sujeito pedagógico” para esse estudo é a mesma discutida por Larrosa (2002) que o denomina como resultante da articulação entre os discursos educacionais que pretendem ser científicos e que o nomeiam e as práticas institucionalizadas que o capturam, em um dado momento histórico.

Foucault observa ser necessário estudar as práticas concretas mediante as quais objetiva-se um sujeito, pois desse modo, pode-se descrever as formas de racionalidade estratégica por meio das quais se delineia um certo domínio de experiências possíveis e o modo como um sujeito deve fazer a experiência de si próprio neste campo. Dessa maneira, ao se afirmar que essas práticas fazem de um sujeito o seu objeto, aponta-se para além de uma relação epistêmica (WEINMANN, 2006).

Nesse sentido Foucault pesquisou a constituição dos sujeitos modernos a partir dos seguintes modos de objetivação:

“(...)• Em práticas epistêmicas, que objetivam um sujeito como um duplo empírico/transcendental – o homem –, erigido, no raiar da Modernidade, como sujeito da razão transcendental, pela filosofia kantiana, e como sujeito que vive, fala e trabalha, pelas ciências empíricas (Biologia, Filologia e Economia Política).

• Em práticas divisoras, mediante as quais os sujeitos são individualizados e distribuídos em torno de um eixo de normalização, em um processo de objetivação de um sujeito como louco ou racional, doente ou saudável, delinquente ou honesto, sexualmente normal ou perverso.

• E em práticas de si, por meio das quais um sujeito toma a si próprio como objeto de saber e de poder, de modo a construir a sua experiência de si como um sujeito de desejo (...)” (WEINMANN, 2006).

A partir disso, mostra-se necessário, para a compreensão dos modos de ser e aparecer do sujeito pedagógico na sociedade contemporânea, estudar as práticas mediante as quais este se objetiva, seja por meio de práticas epistêmicas, revelando assim modos de ser e aparecer da forma educando no Paradigma da Modernidade, seja por meio de práticas divisoras, nas quais esses sujeitos são individualizados e normalizados como, por exemplo, inteligente/incapaz, disciplinado/indisciplinado e normal/hiperativo, ou mesmo por meio de práticas de si, nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo, seja por conta própria, ajuda de outros ou até mesmo sob influência da escola.

O presente trabalho tem como objetivo pesquisar a maneira pela qual o sujeito pedagógico se constitui na sociedade contemporânea. Pretende-se, para tanto, realizar uma análise de discurso de um conjunto de materiais caracterizado por uma revista de educação intitulada “Pátio – Revista Pedagógica”, editada pela ARTMED Editora S/A, especializada na edição de livros com o propósito de “formação em educação”. A escolha por essa revista deu-se pelo fato desta trazer um considerável panorama a respeito

de diversos assuntos específicos relacionados à educação e voltados, principalmente, à formação de profissionais da educação, sendo inclusive distribuída às escolas da rede pública de ensino sob o subsídio do Ministério da Educação (M.E.C.) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. A partir disso, será possível se dispor de uma série de proposições educacionais e enunciados que não só dizem de uma certa visibilidade desse sujeito, mas também de formas pelas quais esse sujeito é conduzido a olhar para si mesmo, constituindo-se como objeto visível para si.

Pretende-se dessa maneira estudar de que modo opera o “complexo educacional” na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea, na medida em que produzem imagens, significações e saberes que de alguma forma convidam o indivíduo a realizar a “experiência de si” na cultura em que vive. Como instrumento metodológico e de análise será adotada a noção de “Dispositivo”, bem como a de “análise de discurso”, sob a perspectiva do filósofo francês Michel Foucault.

Articulados ao conceito de Dispositivo pretende-se discorrer sobre a maneira como o indivíduo é convidado pelo Dispositivo Pedagógico a “se controlar”, “organizar” e “enunciar”. Deleuze em seu artigo “O que é um dispositivo” o entende como conceito multilinear e que tem como componentes linhas de visibilidade, de enunciação, de força, subjetivação e fuga (fratura) responsáveis por organizar estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito entre em relação de força consigo mesmo.

Ao enfatizar a questão dos dispositivos, entende-se o que Foucault designa ao dizer que

“(…)Um dispositivo seria um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.(…)” (FOUCAULT, 1984).

De acordo com tal enfoque, pode-se afirmar, conforme Weinmann que

“(…)o dispositivo educacional moderno consiste em um conjunto heterogêneo de práticas disciplinares (Foucault, 1987), tais como: discursos sobre a importância de educar a infância, instituições educacionais diversas, prédios e regulamentos escolares, leis de ensino, portarias ministeriais, enunciados com pretensão de cientificidade – pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc –, filosofias educacionais, proposições moralizadoras da infância,

etc. Um dispositivo também pode ser conceitualizado como uma configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício do poder, a qual possui uma função estratégica, em relação a problemas considerados cruciais em um momento histórico.(...)” (WEINMANN, 2006)

A hipótese que orienta este estudo é a de que o dispositivo pedagógico produz formas particulares de subjetivação do sujeito, e, dessa maneira, coloca em jogo enunciados de vários campos de saber e poder através de estratégias de linguagem que expõem esse sujeito. A partir disso, pretende-se:

- Descrever como se movimentam as linhas de subjetividade e de fuga do dispositivo pedagógico enquanto responsáveis por organizarem estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito entre em relação de força consigo mesmo (DELEUZE, 1989).

- Caracterizar as curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade que se constituem como produtores de enunciados e, por sua vez, de discursos. Essas curvas e regimes permitem o “nascimento do sujeito”, além de suas formas, cores e matizes. Falam de uma luz que incide sobre esse sujeito cuja existência não poderia manifestar-se sem ser por ela iluminada. Trata-se de um sistema aberto constituído por um jogo de forças criado e operacionalizado em conjunto com as demais linhas do dispositivo (DELEUZE, 1991).

- Caracterizar as linhas de forças, responsáveis por retificar, delinear e delimitar essas curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade, atingindo todos os espaços do dispositivo (DELEUZE, 1989).

Para tanto, pretende-se fazer uma análise discursiva, tendo como base as concepções de Foucault a respeito de “discurso” (Foucault, 1972, 1985, 1984, 1996, 2001, 2002).

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, é necessário, antes de tudo, recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. Segundo Fischer

“(…) Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação

daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (...)” (FISCHER, 2001).

Além das noções de “Dispositivo” (Foucault, 1984, 2001) e de “discurso” (Foucault, 1972, 1985, 1984, 1996, 2001, 2002) será igualmente importante para a realização das proposições anteriormente alçadas o conceito de “técnicas de si” (Foucault, 1984, 1997). Foucault define as tecnologias do eu como aquelas sobre as quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo. As “tecnologias do eu” ou “técnicas de si” são

“(...) 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 ou de autoconhecimento (...)” (FOUCAULT, 1997).

A partir destas leituras e relatos que sugerem fazeres e dizeres do sujeito pedagógico na contemporaneidade, além das noções de Dispositivo, análise discursiva e de técnicas de si baseados no pensamento de Michel Foucault, será possível discorrer a respeito do modo pelo qual esse sujeito é convidado a controlar-se em suas atitudes (controle sobre seu corpo e de seus atos), a se enunciar e a constituir-se como objeto visível para si, ou seja, a maneira como o dispositivo pedagógico se ocupa da produção discursiva do sujeito pedagógico por ele mesmo, além de como se auto-organiza, a fim de exercer a função que lhe é designada.

A proposta deste texto consiste em apresentar resultados preliminares do estudo em desenvolvimento com o objetivo de trocar experiências importantes com outros pesquisadores interessados na abordagem ou no objeto de estudo em questão, a fim de obter possíveis contribuições e colaborações ao prosseguimento da pesquisa. Serão, para tanto, apresentadas as análises realizadas, a partir da metodologia proposta, de artigos contidos na 1ª edição da “*Pátio – revista pedagógica*” (1997) intitulada de “*Inteligência: Dimensões e Perspectivas*” .

Análise dos Artigos

A respeito de “discurso”, Foucault denomina como “*um conjunto de enunciados que se apóiem na mesma formação discursiva*” (FOUCAULT, 1972). Fischer em “*Foucault e a análise do discurso em educação*” relata que

na obra Foucaultiana há inúmeras definições de discurso, sendo que estas não podem ser compreendidas isoladamente. Todavia em quase todas as proposições a respeito desse conceito, Foucault faz referência a “enunciado.” Segundo a autora, os atos enunciativos se inscrevem no interior de algumas formações discursivas conforme um certo regime de verdade. Dessa maneira, as “coisas ditas” são amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo, o que nos faz obedecer a um conjunto de regras dadas historicamente, afirmando verdades de um tempo (FISCHER, 2001).

A fim de ilustrar a proposta da análise discursiva serão, quando conveniente, utilizados trechos citados retirados dos próprios artigos da revista, tomados como exemplos. Fischer (2001) sugere que para descrever um enunciado é preciso ater-se as seguintes condições básicas:

1. Referência a algo que identificamos (por exemplo, nos textos analisados a inteligência aparece associada à vida e aos seres vivos);

2. O fato de ter um sujeito que efetivamente afirme essa referência (por exemplo, Piaget faz uma referência a respeito da inteligência e esta poderá ser afirmada por profissionais da educação, ou mesmo pelo autor do texto, que acaba por ocupar o lugar de sujeito desse enunciado).

3. O fato de o enunciado não existir isoladamente, mas sempre em associação e correlação com outros do mesmo discurso ou de outros discursos (Por exemplo, pode-se encontrar enunciados de formações discursivas tais como o “discurso da biologia” associado ao “da psicologia”).

4. A materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (no caso, os enunciados aparecem num texto pedagógico, num instrumento midiático tal qual a revista, e, pode vir a ser explicitado posteriormente nas falas de professores e educadores dispostos como sujeitos desses enunciados).

Após as referidas precauções e atenções evidenciadas anteriormente a respeito da análise das formações discursivas e de enunciados, a noção de Dispositivo, bem como as linhas que o compõem (subjetividade, visibilidade, enunciação, fuga, força), servirão como “condutores e guias” para a análise dos textos.

O primeiro artigo a ser analisado é o de Macedo (1997) intitulado “*Piaget e a nossa inteligência*”; o segundo, de Fagundes (1997), intitula-se “*A inteligência distribuída*”; e o terceiro, de Becker (1997), intitulado “*No*

princípio era a ação! Ação, função simbiótica e inteligência emocional.”

Curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade

Tais linhas são responsáveis por dar contornos e matizes a esse “*sujeito de inteligência*”, mostram critérios e caminhos pelos quais ele deve se ver, se dizer e se julgar. No texto de Macedo, o indivíduo que é ou está vivo aparece como o que também é ou está inteligente, sendo que, este tem que julgar por certas ações e objetos que devem reforçar tal condição, respondendo dessa maneira a uma lógica específica que o próprio dispositivo coloca em funcionamento. Conforme explicita o autor

“Na visão de Piaget (1896-1980), os seres vivos são todos inteligentes. (...) Por que certas ações ou certos objetos são bons para a vida e outros, não? A inteligência é aquilo que nos ajudará a encontrar respostas para isso. Ser ou estar vivo é, por isso, ser ou estar inteligente(...)” (MACEDO, 1997, p.10).

Dessa maneira, ser inteligente corresponderia ao “*que possibilita e dá sentido à vida para qualquer ser vivo*”(idem, p.11) .

No texto de Fagundes (1997) o “*sujeito da inteligência*” a desenvolve por meio de “*interações*”, evidenciando-se dessa maneira uma visão sistêmica, interacionista do indivíduo e do desenvolvimento de sua inteligência. Dessa maneira a “*objetivação de um contexto coletivo é um operador de inteligência coletiva pensando (...) O funcionamento cognitivo é paralelo e distribuído, em vez de seqüencial e linear*”.(idem, p.17).

Já em Becker (1997), temos a inteligência associada à experiência (ação) anterior do sujeito, pois a partir disso, constituem-se esquemas que seriam condições a priori de toda a ação. As estruturas mentais devem ser construídas e “*a experiência não é recepção, mas ação e construção progressivas*.” (idem, p.23).

Em todas as abordagens dos três textos, os autores se articulam a partir de enunciados do construtivismo (epistemologia genética de Piaget) emaranhados a outros discursos como o da biologia e das tecnologias de informação, “concebendo” assim, seu “*sujeito da inteligência*”.

Linhas de Força

Tais linhas articulam a normatividade nas relações entre estes “*seres vivos inteligentes*”. No texto de Macedo (1997) a inteligência associada à vida, é aquilo que ajudará o sujeito a encontrar o porquê de certas ações ou

objetos serem bons ou não para suas vivências. A partir daí, o autor associa alguns atributos que seriam favoráveis e desfavoráveis às relações destes sujeitos:

“(...) A inteligência expressa duas condições ou problemas do ser vivo: organização e adaptação em um contexto de constantes transformações. Organização porque, uma vez tornados vivos – isso é, nascidos para a vida -, temos que agir para manter essa condição de totalidade. Doenças, fome, dor, miséria, violência, disfunções, perturbações de todos os tipos, processos degenerativos e a morte – síntese de tudo o que se opõe à vida.(...)” (MACEDO, 1997, p.10).

Fagundes (1997) fala da necessidade de um rompimento com o Paradigma empiricista, pois os indivíduos fazem uso das tecnologias e novas formas de comunicação orientados por uma postura tecnocentrista, não sendo possível *“provocar mudanças que assegurem desenvolvimento humano e melhoria da qualidade da aprendizagem”* (idem, p.15). Dessa maneira, as novas tecnologias da informação acrescentariam novas condições e dimensões da interação dos sujeitos e seria um desafio à educação formal *“estudar e reorientar o uso dos recursos tecnológicos”* (idem, p.17) a fim de contemplar essas novas condições.

Becker (1997) critica posturas teóricoepistemológicas que primam por um sujeito predeterminado (apriorismo), seja pela herança hereditária ou pelo meio social, além de refutar práticas de ensino baseadas em tais abordagens. Dessa maneira construtos teóricos tais como a Gestalt, o não-diretismo de Carl Rogers, a Sociobiologia, além do behaviorismo e grande parte da leitura feita de Vygotsky no Brasil, seriam saberes de certa forma atrasados em comparação aos fundamentos da Epistemologia Genética, defendida pelo autor. Assim, exalta-se um *“sujeito de ação”* em detrimento à passividade preconizada por tais abordagens predeterministas. Em contrapartida a psicanálise é despontada como um saber qualitativamente superior em relação aos citados anteriormente e, a partir disso, segundo o texto, *“o futuro da psicologia será uma grande síntese entre Freud e Piaget.”* (idem, p.24).

Linhas de subjetivação

No texto de Macedo (1997) a inteligência é aquilo que auxiliará nas distinções entre as ações e objetos que são bons para a vida. Dessa maneira, sugere-se um auto-controle das ações, dos atos, práticas e

escolhas do “*sujeito de inteligência*” com o intuito deste alcançar uma qualificação.

“(...) violência, a fome, a injustiça, a desigualdade social, a falta de vontade de aprender ou ensinar, a inveja, o ciúme, o medo, a destruição pela droga, a destruição pelo comer ou trabalhar compulsivos, a desintegração grupal, a destruição da natureza e tantas outras? Por que tantas formas – não inteligentes – destrutivas da vida? Por que ainda não tomamos consciência, ainda não aprendemos a suportar e a desfrutar a beleza da vida?(...)”. (MACEDO, 1997).

Em contraposição a essas formas não inteligentes, o autor sugere que se possa “*compreender e praticar, no nível hoje exigido pela complexidade de nossa forma de vida, os dois elementos fundamentais de nossa inteligência ou de nossa vida: sua condição independente e reversível, isto é, operatória*”.(idem, p.11).

Em Fagundes (1997) a intercomunicação e a interoperatividade, “*indispensáveis ao funcionamento da inteligência e para a construção do conhecimento*” (idem, p.15), devem ser suportadas de alguma maneira por atividades em ambientes virtuais. Dessa maneira, o agir em novas dimensões da interação é recomendado para que os recursos tecnológicos possam ser utilizados de modo a ajudar “*a alcançar o poder de pensar, de refletir, de criar com autonomia soluções para os problemas que enfrentam*.” (idem, p.17).

Becker (1997) sugere uma melhor compreensão do processo de aprendizagem pelo meio educacional, e, a partir disso, deve-se refletir sobre a atividade cognitiva concebida pela escola, preconizando dessa forma um sujeito em que a “*ação constitui todos os significados que aparecem em todas as manifestações simbólicas*”. (idem, p.24).

Ao serem entropostas essas proposições e enunciados trazidos por estes textos, são instituídas “tecnologias do eu” que permitem com que se constitua esse “*ser vivo inteligente*”, além de trazerem condições para que este sujeito seja enunciado, bem como para que se enuncie pelo discurso e relações de saber-poder que lhe são correlatos.

Linhas de ruptura ou de fuga

A resistência dá condições de possibilidade de fuga, o que não quer dizer que esta resistência se definirá como ruptura total das formas de subjetivação, visto que permitem novas configurações desses regimes de

saber-poder, bem como novas formas de produção de sujeito. É possível que o “*sujeito de inteligência*” resista, escape, fuja desta forma de dominação de seus comportamentos em nome de uma “*boa vida*”, podendo atualizar, de certa forma, o dispositivo.

Em Fagundes (1997), o advento das novas tecnologias de transmissão de dados tais como a internet, redes de computadores, irrompe em novas dimensões de interação dos sujeitos, que se dá num contexto de estrutura heterárquica (ausência de hierarquia), de uma nova dimensão de tempo e espaço, além da possibilidade de interdependência e interoperatividade em ambientes virtuais com recursos onde a comunicação inclui voz, imagem e texto. Desta maneira há uma fuga do modo de se “relacionar com o conhecimento”, pois o computador deixa de ser um centro para ser um fragmento já “*que não são mais os especialistas, mas a grande massa de pessoas interagem na busca, produção, transformação e transmissão de informações, construindo conhecimento de maneira cooperativa em sua atividade cotidiana*” (idem, p.17). Dessa forma, a qualidade e quantidade de informações circulantes colocariam em risco profissões e instituições que até então intermediavam o acesso ao conhecimento.

Essa fuga das formas tradicionais de relação e intermediação desse sujeito com as instituições de transmissão de saber acaba por criar uma outra maneira de ser e/ou agir desse sujeito pedagógico, atualizando o dispositivo pedagógico. Dessa maneira, como o autor sugere, essa mesma nova forma do sujeito se relacionar/interagir com outros sujeitos, instituições e conhecimentos, deve ser também sobreposta à estrutura escolar a fim de se obter mudanças necessárias

“(…) É claro que as mudanças, necessárias para o desenvolvimento da inteligência, serão exigidas no cerne da estrutura escolar: comunicação unidirecional, impedimento da ação e da operação, acesso direto às fontes bloqueadas, seqüencialidade linear, hierarquia, autoritarismo, controle pela recompensa e punição, descontextualização, barreiras espaciais, fragmentação temporal (...)” (FAGUNDES, 1997).

Sendo assim, há apenas uma “ruptura parcial” das formas de subjetivação, pois estas novas maneiras de ser e/ou se relacionar não rompem totalmente com o dispositivo pedagógico, mas acabam sendo “capturadas” atualizando esse dispositivo.

Considerações finais

Os textos analisados trazem formas de ser e aparecer de um suposto sujeito de inteligência, que no caso, de acordo com as abordagens dos autores, seria o de um sujeito construtivista/interacionista, e, além disso, são apresentadas maneiras destes fazerem a “experiência de si”, dentro das condições disponibilizadas pelo correspondente dispositivo.

Em todos os textos, tais práticas aparecem como um requisito para se alcançar uma harmonia, beleza, solidariedade, desenvolvimento da inteligência, vida almejada. Entretanto o próprio estado das coisas e valores descritos como necessários e desejáveis para um “futuro melhor”, bem como as próprias condições em que se inserem estes escritos dos referidos autores, impressos e divulgados pela mídia aos profissionais da educação, são empobrecidos em suas condições de possibilidades pela dinâmica dos jogos de forças constituídos na configuração atual da sociedade, com características majoritariamente capitalísticas.

Dessa forma, esses atributos parecem seguir a um mecanismo em que são enfatizados a ordenação e controle dos indivíduos em detrimento de uma preocupação predominantemente com o bem-estar do cidadão. Para Foucault, tal mecanismo se denomina “biopoder”. Ao falar do biopoder, Foucault explicita que este implica numa mudança de racionalidade política, não mais enfatizando uma política preocupada com o bem-estar dos cidadãos e justiça social, e, tampouco centrada no aumento do poder do governante, tal como no Renascimento, mas sua emergência corresponderia ao sacrifício da política em favor de programas voltados para a ordenação e disciplinarização dos indivíduos. Esse novo tipo de racionalidade política estaria voltada à administração do Estado, exigindo deste um saber concreto e mensurável sobre todos os dados que estivessem na base de organização. Um dos pólos do biopoder refere-se às populações ou a espécie humana, enquanto que o outro, ao corpo e indivíduo (CARDOSO JR, 2006).

Dessa maneira, no atual contexto sócio-histórico no qual sujeitos e instituições de ensino estão inseridos (e no caso específico das instituições brasileiras, em acentuada crise), numa conjuntura social em que os saberes são cada vez mais intensamente utilizados “como mercadorias a serem adquiridas”, e, por consequência, espaços públicos como, por exemplo, o da Universidade, são ocupados de maneira excessivamente privatista,

evidenciando-se assim classificações e hierarquias de sujeitos e saberes que costumam, em geral, serem aceitas como “algo natural”, torna-se fundamentalmente importante o estudo do sujeito em sua relação com o conhecimento na contemporaneidade, tomando como ferramenta metodológica os ensinamentos de Foucault tal qual seus estudos sobre a arqueologia e genealogia do poder, com o intuito de serem analisados as configurações dos jogos de forças e poder operantes em meio ao “complexo educacional”, na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea, na medida em que produzem imagens, significações e saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” dos sujeitos, ensinando-os modos de ser e estar na cultura em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: EDUFPR, 2000.

BECKER, F. No princípio era a ação! Ação, função simbólica e inteligência emocional. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência: Dimensões e Perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.

CARDOSO Jr, H. R. *Foucault em vôo rasante*. Sociologia & Educação: leituras e interpretações, 1, Campinas, Avercamp, n.pag. 15, ISBN: 85-8931-136-8, Impresso, 2006.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Ago 2008. doi: 10.1590/S0102-79722005000300008.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. “O que é um dispositivo?” Tradução de Fernando Cazarini, Ruy de Souza Dias e Hélio Rebello Cardoso Jr. IN: DELEUZE, G. *Qu’est-ce qu’un dispositif? – Michel Foucault Philosophe – Rencontre Internationale*. Paris 9,10, 11 janvier 1988. Paris: Seuil, 1989.

FAGUNDES, L. C. A inteligência distribuída. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência: Dimensões e Perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 114, nov. de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-

15742001000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Ago 2008. doi: 10.1590/S0100-15742001000300009

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (S. Muchail, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 14^a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis Vozes, 2002.

MACEDO, L. Piaget e a nossa inteligência . In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência: Dimensões e Perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.

PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência: Dimensões e Perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. *Psicol. Soc.* , Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan 2008. doi: 10.1590/S0102-71822006000300003.