



AVESSOS:

o nome Foucault no mundo acadêmico anglófono

Bernadette Baker

RESUMO – *Aessos: o nome Foucault no mundo acadêmico anglófono.* Este artigo defende a idéia de que parte da obsessão em posicionar Foucault, em usá-lo em uma direção ou outra, está baseada no (des)conforto causado pela sua apófase performativa. Uma análise de sua apófase performativa em *História da loucura na Idade Clássica* põe em dúvida o status de causalidade que a “virada lingüística” ganhou na teoria social e traz à tona os limites dos campos da história e da educação.

Palavras-chave: *Foucault, apófase, loucura, educação.*

ABSTRACT – *Inside Out: the name Foucault in Anglophone Scholarship.* This paper argues that part of the obsession with locating Foucault, with claiming him in one direction or another, lies in the (dis)comfort that his performative apophysis renders. An analysis of performative apophysis in *Madness and Civilization* in particular raises questions over the causality that a “linguistic turn” has been attributed in social theory and brings into relief the limits of history and education fields.

Keywords: *Foucault, apophysis, madness, education.*

Numa recente análise sobre o mundo acadêmico anglófono¹, Baker e Heyning (2004) examinaram onde e quando o nome de Foucault começou a aparecer, e analisaram as proposições mais significativas feitas em nome ou através de Foucault. Os autores verificaram que o período em que ocorreu a mais evidente assimilação e mesmo proliferação dos usos de Foucault foi na segunda metade da década de 90 na área das Humanidades e Ciências Sociais em geral; e foi o campo da filosofia que pautou as primeiras discussões sobre o trabalho do pensador. Esse período não corresponde à data de publicação do primeiro livro do autor em francês (1954), nem a disponibilidade de seus livros, entrevistas e palestras em inglês, a maioria dos quais foi traduzida durante a década de 70. A educação seguiu esse padrão de “defasagem cultural”.

Em relação aos tipos de trabalho que Foucault foi *levado a fazer* – ou seja, seus significativos deslocamentos intelectuais –, os autores documentaram de que modos específicos a obra de Foucault foi dividida e “re-unida”. Ao mesmo tempo em que os estudos sobre o autor eram distribuídos de acordo com diferentes eixos analíticos, nas disciplinas básicas, neles se manifestavam também certas tendências, repetições de discussão e crítica que apareciam na educação e fora dela. Uma tendência, em particular, era a propensão a ler Foucault através de diferentes versões de políticas de identidade. Tais versões queriam tanto “atribuir” a Foucault uma “identidade” única (ou seja, afirmar que seus *insights* constituem um novo momento, claramente distinto de outros tipos de análise, rico e pleno de novas possibilidades de pensamento) como mobilizar sua obra em direção a versões mais familiares de lutas de políticas de identidade, ancoradas em sujeitos *a priori*, definidos de acordo com classe, raça, gênero, sexualidade, capacidades, etc. Da mesma forma que os apelos a uma ou outra forma de política de identidade giravam, quase que incessantemente, em torno do uso de Foucault, julgava-se sua “utilidade” em relação a tais usos. Foucault era representado como santo, vilão, como ambos, ou como alguém que desafiava esses binários e os implodia a partir de dentro. As alegações dentro do campo da educação e fora dele iam desde imprimir uma identidade sólida, singular e criativa a Foucault, num definitivo abandono dos quadros referenciais teóricos existentes, até tentativas de sabotar qualquer afirmação acerca de tal singularidade, tais como a tentativa de “diluir” Foucault “de volta às” lutas das políticas de identidade do tipo *a priori*, ou o reposicionamento de suas obras como apenas uma reviravolta a mais dentro da mesma ansiedade da teoria da hegemonia, ou a alegação de sua cumplicidade com formas subsistentes de desigualdade, fossem elas chamadas de classismo, sexismo, racismo, ableísmo, ou teologia, etc.

Este artigo parte da pesquisa sobre os usos de Foucault no mundo acadêmico anglófono, realizada por Baker e Heyning (2004), principalmente seu uso em educação. O artigo sugerirá que parte da obsessão em situar Foucault –, em fixá-lo numa ou noutra direção, como historiador-problema ou como criança-problema, e/ou como exemplar de permutações menos binárias, essencializadas, e tam-

bém universalistas –, está relacionada ao (des)conforto que sua *apófase performática* provoca. No campo da educação em particular, ainda não houve uma discussão mais profunda sobre as tendências apofáticas na obra de Foucault. Sugerirei aqui que essa marginalização é mais sistêmica do que intencional e que, através de uma análise de como o discurso apofático gera significado em seus textos, questões como os debates das políticas de identidade em torno de Foucault podem ser re-situadas e compreendidas de forma mais rica.

A análise se dá em quatro níveis. No primeiro, são analisados os usos predominantes de Foucault fora e dentro da educação, desde sua primeira publicação. No segundo, considero os debates para além da educação, que se formaram em torno de sua obra menos utilizada no campo da educação, *História da loucura*. Esses dois níveis destacam os limites discursivos óbvios e sutis que permeiam e tecem a educação como campo. No terceiro, demonstro a importância da apófase performática para o enquadramento de *História da loucura*. E, por fim, discuto o que uma virada na direção da apófase performática implica, particularmente em relação ao questionamento da causalidade atribuída a uma “virada lingüística”, e em termos de redesenhar os limites discursivos em história e educação.

Foucault, as Humanidades e as Ciências Sociais

O nome de Foucault tem sido apresentado e mantido em uso de diferentes maneiras no campo mais amplo da literatura das Humanidades e Ciências Sociais. Há pelo menos quatro tipos distintos de publicações tratando de Foucault. Eles incluem análises enfocadas mais exclusivamente sobre um conceito particular, como a arqueologia; análises baseadas num período específico, como o “último Foucault”; narrativas construídas em torno de uma única obra, como a aplicação de *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* ou os volumes inacabados de *História da sexualidade*; e estudos extensos sobre o *corpus* de sua obra, incluindo os três volumes dos *Essential works*, que se originaram de *Dits et écrits*, e as demais obras. O espaço dado a Foucault nessas publicações, numa variedade de disciplinas, não é homogêneo. Conforme a alusão feita na introdução, há posicionamentos *celebradores, discordantes, tolerantes e interditadores* em relação a suas credenciais acadêmicas. Independente de qualquer julgamento, geralmente as críticas, usos ou comentários acerca de Foucault se encontram no método de investigação. Ou seja, há uma propensão a dividir Foucault (ainda que ao longo de diferentes eixos analíticos de divisão) e a remontá-lo, a fim de conferir uma forma particular à sua utilidade.

A segmentação e a remontagem de Foucault são um tanto padronizadas. A pesquisa feita por Baker e Heyning (2004) sobre a literatura de Foucault demonstrou que, especialmente em estudos mais profundos sobre o *corpus* de sua obra, a “identidade” de Foucault foi dividida e re-unida essencialmente de qua-

tro maneiras. Estas incluem a leitura e a avaliação de sua obra segundo categorias institucionais existentes dentro da academia: trajetórias ou fases de pesquisa, ensino e ativismo²; divisões em estágios-de-vida, como a “desenvolvimentalização” de Foucault em biografias³; estilos de escrita e compreensibilidade⁴; e marcos referenciais existentes para a recepção do autor em determinados campos.

Dois exemplos-chave de como foi atribuída uma identidade a Foucault (Bernauer, 1990) – ou de como ele foi levado a falar às identidades daqueles que são presumidos como outros (McWhorter, 1999) – são suficientes para iluminar a maneira e a atratividade das políticas de identidade como uma das principais lentes através das quais os acadêmicos anglófonos examinam essas obras.

*Michel Foucault's force of flight: toward an ethics for thought*⁵, de Bernauer (1990), é um exemplo de comentário que, deliberadamente e de forma simultânea, faz os movimentos de fragmentação, conexão e “desenvolvimentalização”. Essa obra oferece uma visão dos posicionamentos de Foucault por outros acadêmicos até 1990, rotulando os eixos analíticos de acordo com os quais a obra de Foucault havia sido recebida e situada até então. O comentário de Bernauer é um dos mais elaborados comentários anglófonos do final do século XX, que se mantém explícito sobre as práticas divisoras e unificadoras que ele usa e que são usadas por outros⁶. Ele demonstra uma tendência a “desenvolvimentalizar” Foucault, que é paradoxal em relação à forma pela qual os acadêmicos em educação que se valem de Foucault o utilizam. Ou seja, em educação, Foucault tem sido empregado para questionar a idéia dominante de estágios evolutivos, encadeados ou coerentes, e para problematizar noções apriorísticas de desenvolvimento infantil ou acadêmico (ver Baker, 2001; Cannella, 1997; Lesko, 2001; Walkerdine, 1984).

Bernauer (1990, p. 17-20) sugere, por exemplo, que existem quatro domínios ou elementos na ética de Foucault, que se unem através de sua carreira e que, ao longo do tempo, formaram quatro artes de questionamento:

Substância: “O que é necessário para pensar hoje em contraste com o domínio tradicional do pensável? O que deveria ser a substância do pensamento?”

Sujeição: “Que tipo de entendimento deveria ser buscado? Que modo de sujeição o pensador deve escolher?” Isso se refere ao “esforço de Foucault para desnaturalizar ou historicizar as grandes questões de Kant sobre saber, obrigação e esperança. Não ‘O que posso saber?’, mas antes, ‘Como foram produzidas minhas perguntas?’”

Ascetismo: “Como deveria a busca por entendimento encontrar seu caminho? Que tipo de ascetismo deve-se praticar sobre si mesmo a fim de pensar de forma diferente?” Isso se refere a um deslocamento da questão central de Kant sobre o Homem para três outros tipos de responsabilidade intelectual que Bernauer identifica como “uma prática que envolva o trabalho que fazemos sobre nós mesmos de acordo com dos eixos do discurso, do poder, e do si.”

Aspiração: “Que objetivo é almejado através dessa definição de substância, modo de sujeição e prática de ascetismo?”. Em relação a esse elemento, Bernauer argumenta, por exemplo, que Foucault “percebeu que jamais seria possível escapar definitivamente das configurações das relações de saber-poder-si, e ainda assim ele permaneceu firme em sua convicção de que nenhuma configuração específica é imprescindível e imutável”.

A ação no trabalho de Foucault sobre essas questões/elementos é ainda analisada ao longo de três eixos distintos, que Bernauer identifica na obra de Foucault: o eixo do saber (o que o saber faz e não lê), o eixo do poder (como o poder é construtivo e não repressivo), e o eixo do sujeito (como o si é inventado e não descoberto). Bernauer usa essa grade para argumentar que os estudiosos sintonizaram e dessintonizaram em relação a diferentes linhas de análise na obra de Foucault, destacando alguns eixos e domínios, enquanto menosprezavam outros⁷. Ele sugere que

Enquanto existem incontáveis discordâncias entre os estudiosos de Foucault, a respeito de aspectos importantes e também de aspectos menores de seu trabalho, essa discordância frequentemente obscurece os níveis extremamente distintos nos quais os estudiosos o lêem. Essa incongruência de níveis é um dos grandes obstáculos ao surgimento de um diálogo, ou mesmo conflito, significativo entre as interpretações (Bernauer, 1990, p. 21).

Com relação ao segundo exemplo, de como Foucault foi levado a falar à suposta identidade de outros, o texto *Bodies and pleasures: Foucault and the politics of sexual normalization*⁸, de Ladelles McWhorter (1999), é instrutivo. Ela discute detalhadamente uma série de avaliações conflitantes sobre políticas locais de identidade de sexualidade. Num capítulo intitulado “Por que eu não deveria gostar de Foucault... segundo dizem”, McWhorter identifica as conhecidas críticas sobre a “periculosidade” de Foucault, que usou como ponto de partida a fim de re-examinar os efeitos das obras. Elas encontram uma ressonância tão forte nos tipos de discussão e críticas construídas a partir do campo da pesquisa educacional, que merecem ser examinadas a fundo. McWhorter explica: “dei as rédeas” à “acadêmica maliciosamente meticulosa dentro de mim” e, então, isolou três linhas de crítica tipicamente direcionadas a Foucault (p. 65). São elas:

Foucault nos deixa sem qualquer critério para escolher um conjunto de valores ou linhas de ação ao invés de outro. Assim não podemos justificar nossa possível agenda de maneira mais convincente do que o fazem os proponentes do *status quo*. A principal razão pela qual o trabalho de Foucault nos coloca nessa posição indesejável é que ele corrói o humanismo e não põe nada comparável em seu lugar.

O trabalho de Foucault desestabiliza o agenciamento. Ele questiona a própria possibilidade de liberdade individual porque sugere que é impossível nos

livrarmos das relações de poder –, e não oferece qualquer indicação de como desenvolver o agenciamento dentro das redes de poder. O universo de Foucault parece ser totalmente determinista. Além disso, ele não oferece qualquer afirmação do potencial agenciamento (liberdade, autodeterminação) das pessoas oprimidas. E, ainda, ao negar o agenciamento mesmo em nossos oponentes, ele elimina a justificativa para considerarmos os opressores responsáveis por seus atos.

A obra de Foucault destrói a base da comunidade, que é a base da ação política. Essa preocupação vem à tona tipicamente quando os críticos examinam a sugestão de Foucault de que as identidades – tanto individuais quanto coletivas – são produto do poder, e a subjetividade é sujeição. Na visão de Foucault, dizem eles, a identidade é algo a que deveríamos resistir, e não algo que deveríamos afirmar e reforçar através da construção de comunidades.

McWhorter argumenta que, se quaisquer dessas críticas fossem corretas, seu fascínio por Foucault seria, de fato, perigoso. A autora sentiu-se obrigada a tratar dessas críticas, já que eram tão amplamente difundidas. Nesse processo, ela examina os proponentes de cada visão e argumenta contra cada uma das posições. Para a primeira delas, sugere que é pelo fato de os humanistas não conseguirem imaginar questionar a categoria “o humano” que eles não conseguem entender a politização do sujeito como faz Foucault e, assim, permanecem presos a uma lógica circular. Isso acontece primordialmente porque eles pressupõem que: a) a ação política é sempre o trabalho de uma subjetividade logicamente apriorística; b) boas ações são sempre ações premeditadas, racionalizadas, baseadas em critérios normativos universalizáveis.

O que parece ser politicamente questionável, então, são as suposições e exigências encerradas na própria crítica humanista. De fato, não posso escapar do humanismo através do raciocínio, já que o humanismo obstrui minha existência em particular, desde o princípio. Então, não posso começar pelo humanismo, mesmo como ponto de partida; é fundamental que eu comece a partir de outro ponto. O fato de que Foucault parte de outro lugar significa que novas possibilidades se abrem e as próprias questões – não simplesmente as respostas – são transformadas (McWhorter, 1999, p. 73-74).

Em resposta à segunda crítica, sobre a perda do agenciamento, McWhorter contrasta a sua abordagem dos textos de Foucault com a de outros estudiosos, como Linda Alcoff, a qual argumenta que a analítica de Foucault sobre sujeito e poder nega a subjetividade e o agenciamento. McWhorter afirma que Alcoff ainda vê o poder como uma entidade, como uma causa externa de efeitos, e a subjetividade simplesmente como uma forma de estar sujeito ao controle ou dependência do outro (McWhorter, 1999, p. 78). McWhorter lê a analítica do poder de Foucault em termos de eventos, e não de causas e efeitos, onde o poder não nos domina ou captura como se viesse de fora, mas onde emergimos historicamente dentro de circuitos repetidos de eventos: “O poder é – ocorre

como – os eventos que são os conjuntos de relações” (p. 77). Ela entende que essa noção de subjetividade não apresenta qualquer diferença entre aquele que sujeita e aquele que é sujeitado – eles não são externos um ao outro, daí que a subjugação se refere à forma como o sujeito está preso à identidade pela consciência ou o autoconhecimento (p. 78). Dizer “subjugação” ou “sujeição do sujeito” é descrever esse processo, não necessariamente “ruim”. Ela conclui que “Posso exercer o agenciamento apesar (e mesmo por causa) do fato de que minha própria existência enquanto sujeito é uma forma de sujeição” (p. 79).

Terceiro, McWhorter desafia a visão de que “Foucault levará você a perder sua identidade e vai aliená-lo de sua comunidade” (McWhorter, 1999, p. 79). Ela afirma que o trabalho de Foucault historiciza subjetividades, sem com isso expor subjetividades como ilusões ou advogar a sua destruição –, e afirma que o mesmo pode ser dito sobre a identidade. Para ela, Foucault argumenta que as identidades sexuais são produzidas historicamente, sem jamais sugerir que estas sejam irreais. Ela argumenta que devem ser colocadas três perguntas sobre as suposições contidas em afirmações a respeito da perda de identidade, comunidade e ação política. A primeira, se Foucault de fato abala ou desestabiliza a identidade, conforme alegam os críticos; a segunda, se é necessária a existência de uma identidade compartilhada para que uma comunidade seja capaz de se estabelecer e se manter; e a terceira, se a ação política para eliminar a opressão realmente precisa da existência de uma comunidade de oprimidos (a ação política, por sua vez, é realmente dependente de cada um dos outros dois – identidade e comunidade?) (p. 79). Após abordar as complexidades relativas a cada “se” através do debate essencialista/construcionista, McWhorter conclui:

Eu passei a respeitar a resistência que tive durante a minha vida inteira ao rótulo de homossexual e ao status daqueles que carregam esse rótulo. Passei a entender que minhas primeiras reações ao rótulo e à opressão que o acompanhava e dele dependia eram boas, adequadas e saudáveis, e que meus primeiros lampejos de conhecimento sobre como aquela opressão funcionava eram insights reais e valiosos... Obviamente, não é isso o que diria a maior parte dos analistas, mesmo os simpatizantes do homossexualismo. A maioria das pessoas entenderia as recusas, dissimulações e silêncios da minha juventude como diametralmente opostos à reação auto-afirmativa, positiva, política, ao heterossexismo. Praticamente todos os dias ouço tanto gays quanto heterossexuais fazerem comentários depreciativos sobre indivíduos não-heterossexuais que se recusam a chamar-se de homossexuais ou gays, como se rejeitar o rótulo fosse sinônimo de auto-rejeição e covardia. Praticamente todos os relatos de identidade simpáticos em relação aos gays que já vi insistem que deveria me livrar da minha aversão ao rótulo de homossexual ou gay e assumir minha identidade homossexual como se eu mesma a tivesse escolhido (p. 98).

As análises de Foucault são então colocadas por McWhorter como trampolim para um entendimento distinto sobre o que uma ação política é ou implica:

A análise de Foucault, ao contrário, permite que eu me lembre da minha antiga resistência. Não, eu não me opunha à apreciação da homossexualidade feita por aqueles que me atormentavam. Eu me opunha à própria idéia de que a sexualidade é um domínio de fatos antes de ser um domínio de valores e poderes. A questão não era simplesmente superar o estigma ligado à identidade homossexual. Nunca me interessei simplesmente em convencer quem me cercava de que os gays têm tanto valor quanto os heterossexuais. Desconfiava de todo o maldito projeto de identificação sexual e de gênero. Acreditava que ele servia a interesses perigosos e era perpetuado justamente por força de seu poder de limitar a liberdade de todas as pessoas – não só dos gays – mas dos héteros também. A análise de Foucault me permite afirmar essas suspeitas e explorá-las... Outras análises me alienam do saber e da força que, pela primeira vez, tornaram possível minha resistência. A análise de Foucault me põe em contato com aquele saber e aquela força. Ela me ajuda a lembrar onde realmente estão as fontes da resistência mais profunda e mais dura e mais forte à minha opressão (p. 98-99).

A abordagem de McWhorter dos textos de Foucault sobre projetos de políticas de identidade e suas respostas às três críticas do relativismo –, da perda de agenciamento, falta de identidade, comunidade e ação política – chegam assim a uma “reconciliação” que é homóloga a muitas das estratégias dos usos educacionais de Foucault discutidos a seguir. O que permanece obscuro no processo de elaboração dessas defesas, inclusive as trabalhadas por McWhorter a fim de determinar a utilidade de Foucault para as políticas de normalização sexual, ou na análise “desenvolvimentalizada” que Bernauer faz para atribuir a Foucault uma identidade única, é: por que razão as políticas de identidade, em todas as suas formas de manifestação, se tornaram quase que os únicos termos de debate para ler ou não ler, usar ou não usar um texto?

Os usos de Foucault em Educação

Especificamente em educação também ocorrem essas ausências, presenças, e presenças-ausentes em torno das políticas de identidade. Verificam-se usos consistentes de Foucault, e essas utilizações destacam limites pré-existentes no campo da educação para a recepção de novos textos. Enquanto os usos de Foucault em educação, em muitos casos, estão comprometidos com obsessões semelhantes –, atribuindo a ele ou negando-lhe uma identidade clara e particular, ou tornando-o “perigoso” ou “digno” de políticas de identidade mais tradicionais –, os textos e conceitos mais utilizados sugerem um tipo de campo acadêmico diferente. No mundo acadêmico anglófono, em campos como a Filosofia, a Crítica Literária, os Estudos Ingleses, as Artes da comunicação, por exemplo, há pouca conexão direta com instituições públicas, especialmente com aquelas onde a presença é *compulsória*. Os limites e preocupações de um cam-

po acadêmico ligado íntima, mas não exclusivamente, à escolaridade pública compulsória acabam por determinar as diferentes maneiras com que se formam os jogos de políticas de identidade em torno de Foucault .

As contribuições à pesquisa educacional em torno do nome de Foucault se deram principalmente a partir de 1977. Além disso, foram publicados três volumes dedicados especificamente a Foucault e à educação: *Foucault and education: disciplines and knowledge*, de Ball (1990); *Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power in education*, de Popkewitz e Brennan (1998a) e *Dangerous coagulations? The uses of Foucault in the study of education*, de Baker e Heyning (2004). As introduções e capítulos desses volumes oferecem visões gerais da entrada e assimilação de Foucault em educação e evidenciam padrões particulares de sua utilização.

Os usos de Foucault que passaram a ser mais evidentes, dentro da pesquisa educacional, não estão unilateralmente ligados a períodos específicos em qualquer sentido evolutivo –, por exemplo, “de 1980 a 1985 Foucault foi usado de uma determinada forma e agora avançamos para formas melhores”. Entretanto, os usos de Foucault vêm se apurando e oscilando dentro da literatura educacional e através dela, com uma intensificação de referências ocorridas durante a década de 1990, conforme indica a pesquisa das bases de dados ERIC e *Educational Full Text*⁹ realizada por Baker e Heyning (2004).

Um padrão evidente na pesquisa educacional é a ausência. O nome de Foucault não foi objetificado como palavra-chave, título, marco referencial, ou foco de qualquer estudo publicado na literatura educacional até 1977. Em 1977 apareceu na *Paedagogica Historica* um artigo de Maxcy, intitulado “A Structural View of American Educational History”, que comparava as obras de Lévi-Strauss, Foucault e Kuhn, relativas ao estruturalismo, sem apresentar o nome de Foucault no título ou como palavra-chave, mas tratando especificamente de seu *As palavras e as coisas* (1966, 1970). A partir de 1977, verificam-se três usos predominantes de Foucault na pesquisa educacional anglófona:

1. projetos de pesquisa histórica e filosófica, com ênfases relativistas;
2. projetos de desnaturalização sem ênfases históricas evidentes e com ênfases na diversidade;
3. projetos de reconstrução crítica, com ênfase em soluções.

Os projetos de historicização recorrem aos termos arqueologia, genealogia e história do presente – e/ou a modificações ou abandono daquilo que se argumenta que estas sejam –, a fim de oferecer *insights* sobre as “condições de possibilidade” para que certos discursos prevaleçam, para que sejam postas questões na forma como elas são atualmente colocadas, e para que se determine quando/como coisas foram formuladas para se tornarem um “problema educacional” relativo a outros espaços de tempo. Isso pode incluir histórias que enfocam sujeitos específicos, como o professor urbano, a criança, o alfabetizado funcional, a pessoa instruída, a professora lésbica, ou o portador de necessidades

especiais (Baker, 2001; Cavanagh, 2002; Davis, 1995; Fendler, 1998; Franklin, 1994; Gray-Rosendale, 1999; Hunter, 1994; Kirk, 1998; Middleton, 1998; Popkewitz, 1998; Willis, 2002). Os estudos educacionais, na vertente historicizadora, também podem ser as pesquisas que tratam a obra de Foucault como algo que deve ser apresentado e historicizado (Davies, 1995; Drummond, 2000; Gore, 1994; Jones e Ball, 1995; Marshall, 1996; Popkewitz, 1998; Stone, 2002; Tamboukou, 1999).

Tais histórias geralmente usam como ponto de partida uma determinada posição de sujeito, uma identidade presumida, formas existentes de raciocínio, ou um estado de coisas, e mapeiam as condições de possibilidade para seu surgimento. Há pouquíssima discussão sobre o que *não* é uma “condição de possibilidade”, ou sobre como condições específicas são reconhecidas, nomeadas e escolhidas como tais. Frequentemente, também se dá uma ruptura com as políticas de identidade – e uma re-invocação delas – num sentido muito distinto. Quando há um movimento para “descentrar o sujeito” e historicizar significados ou construtos, especialmente através de abordagens genealógicas, os “dados” do presente são contestados e re-apresentados sob uma nova luz através do aporte da análise histórica. As abordagens historicizadoras no trabalho educacional questionam as normatividades das narrações históricas – por exemplo, o que um apelo ao tempo linear, ao espaço tri-dimensional, à evolução ou às origens poderia significar. Entretanto, elas não são necessariamente encontradas corriqueiramente em periódicos de história da educação, talvez por desafiar o que Munslow (1997) chama de abordagem reconstrucionista conservadora da história. Conforme indica o índice de citações feito por Popkewitz, Franklin e Pereyra (2001), nos periódicos anglófonos de história tem ocorrido um padrão mais geral de censura ou silenciamento acerca do nome de Foucault¹⁰. Análises historicizadoras apareceram principalmente em coletâneas sobre Foucault, em periódicos do campo do currículo ou da filosofia da educação, ou em textos de conferências.

Os projetos de pesquisas filosóficas não se valem necessariamente daquilo que é atribuído a Foucault como sua sensibilidade histórica, mas fazem uma comparação da obra do pensador com outras filosofias/filósofos para daí extrair orientações acerca de determinados conceitos usados em educação, como o “si” ou a “razão” (Biesta, 1998; Butler, 1999; Erevelles, 2002; Kerr, 2001; Marshall, 2001; Mourad, 2001; Papastephanou, 2001; Peters, 2000; Seals, 1998). Nesse trabalho, muitas vezes ocorre uma reconsideração da problemática do saber, uma reconfiguração dos significados quotidianos atribuídos ao tempo e ao espaço, e discussões sobre Foucault que remetem a traduções de interpretações européias continentais, em contraste com os debates anglófonos sobre educação. Nas pesquisas históricas e filosóficas, Foucault não é “trazido” em virtude dos debates com os quais se envolvem os estudiosos da história *mainstream* ou da filosofia analítica, por exemplo. No entanto, Foucault aparece relacionado

a debates encontrados em literaturas mais amplas e abrangentes, em áreas como a filosofia política, a sociologia, a geografia cultural, os feminismos, os estudos pós-coloniais, ou a história da arte, que mobilizam seu nome em direção ao que Castel chama de *abordagem problematizadora*.

O aspecto de relativização dessa linha de trabalho surge a partir de *insights* sobre o quão difícil é avaliar qual a melhor posição moral para o tópico ou os períodos em estudo, e/ou *insights* sobre como é difícil separar “os inícios obscuros” em origens singulares ou essências independentes. Enquanto em parte da literatura crítica isso provoca a ira daqueles que não chegam a acreditar que, de qualquer forma, não são feitos julgamentos (ex: Bridges, 1998), o intuito desses projetos de história e filosofia não é necessariamente desempenhar o papel de árbitro de qual seria o único verdadeiro ou melhor momento ou posição, mas descrever, contextualizar ou entender as diferenças que agora se tornaram visíveis entre as posições, e talvez fazer um desenho de sua interpenetração, de uma rede que é difícil de desenredar.

Os projetos de desnaturalização, sem ênfases históricas evidentes e com ênfases na diversidade, empregam Foucault de forma mais “sociológica”. Eles se voltam especificamente para abordagens baseadas em sala de aula ou em momento pedagógico, como também examinam ambientes extra-escolares como espaço da educação (Gore, 1998; Walkerdine, 1984). Eles destacam como práticas/sistemas de pensamento/modos-de-dizer-fazer podem, contemporaneamente, ter diferentes significados em lugares diferentes, de forma que a classificação e a categorização dentro de determinadas instituições podem homogeneizar e normalizar aquilo que é mobilizado por debaixo do rótulo, para o bem ou para o mal, e como os discursos atuais produzem seus objetos. Esse último aspecto fica particularmente aparente através do uso, na análise, de conceitos como *poder-saber*, *disciplina*, *vigilância*, e *governamentalidade*. Esses quatro conceitos aparecem repetidamente como focos-chave de tais projetos, indicando uma maior dependência dos últimos trabalhos de Foucault. Análises dentro de subáreas incluem e ultrapassam áreas como a arte-educação, a administração educacional, a alfabetização, a educação em ciências, a educação física, e o ensino superior (e.g., Atkinson, 1998; Blades, 1997; Broadhead e Howard, 1998; Brookfield, 2001; Cladis, 1999; Comber, 1998; Danforth, 2000; Duncan, 1999; Hennon, 1999; Heyning, 2000, 2001; Holligan, 1999; Kivinen e Rinne, 1998; Lechner, 2001; Mayo, 2000; McWilliam, 1999; Middleton, 2001; Olssen, 1999; Opfer, 2001; Pignatelli, 2002; Qi, 1998; Sackney, Walker, e Mitchell, 1999; Spencer, 2001; Thomas e Glenny, 2000; Vinson, 1999).

Aqui, a pesquisa educacional também demonstra vacilação acerca das noções tradicionais da política de identidades, com alguns estudos se aglutinando em torno de desafios a sujeitos *a priori* e questionando noções liberais de agenciamento e empoderamento, enquanto outros vêem o nome de Foucault como mais um exemplo de como os sujeitos podem ser melhor empoderados e

“tornados” mais agentes do que a “teoria crítica” atualmente permite. O que é interessante nessa vertente de pesquisa é quantos estudos utilizam essa última abordagem, e também como é limitada a inter-referência entre as subdisciplinas da educação. Enquanto Foucault é usado de forma central em obras acadêmicas específicas dentro de áreas como a educação física, a educação de enfermeiros, a educação matemática, a educação em ciências, a administração educacional, a orientação educacional e assim por diante, há poucas citações entre essas áreas. Além disso, é bastante reduzida a utilização de Foucault entre essas áreas e a pesquisa mais generalista em estudos de currículo, histórias ou filosofias da educação, trabalhos em formação de professores, etc. O grande número de publicações individuais que recorrem à obra de Foucault dentro dessa linha é assim perceptível; entretanto, ao menos em termos de citações, os pesquisadores parecem ignorar-se uns aos outros e também a diversidade de subdisciplinas nas quais o nome de Foucault se evidencia.

Projetos de reconstrução crítica oferecem análises que podem superficialmente compartilhar traços com as duas primeiras linhas de investigação acima, mas eles mobilizam essa investigação para delinear e reconstruir uma assim chamada nova visão ou prática. Dentro da educação, temos o trabalho de Skrtic (1995), que emprega Foucault para criticar as práticas tradicionais da educação especial a fim de explicitar e ostensivamente reconstruir o campo de maneiras específicas. Num tipo distinto de abordagem reconstrucionista, Flecha (1999) argumenta que as pedagogias anti-racistas – baseadas em Foucault e Derrida – promovem o racismo pós-moderno na Europa, desse modo usando Foucault como testa de ferro para operar uma reconstrução claramente em dívida com as visões de Freire e Habermas. Numa grande variedade de áreas subdisciplinares, da alfabetização de adultos à educação infantil, ou da educação matemática à formação de professores, são fornecidos os “próximos passos” ou “especificamente o que fazer na segunda-feira de manhã com os resultados desta análise” (Butin, 2001; Faust, 1998; Gore, 1998; Karagiannis, 2000; Ryan, 1998; Veri, 1999; Walshaw, 1999).

A verificação de tais padrões tem, no mínimo, três implicações. Em primeiro lugar, eles tratam das condições de receptividade que fazem com que certos discursos sejam mais passíveis de serem adotados por determinados campos. A maioria dos usos de Foucault ocorre particularmente em torno de projetos de desnaturalização. Aqui, a pesquisa traz à luz certos textos de Foucault e não outros, sugerindo talvez os limites de receptividade da educação. Por exemplo, *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão: um caso de parricídio no século XIX* (1973/1982) ou *Isto não é um cachimbo* (1968/1983) não são os textos mais utilizados pelos educadores dentro dessa ou de qualquer outra linha acadêmica. Esses textos aparecem principalmente em discussões de direito ou criminologia, e em arte e história da arte, respectivamente, mas não em educação. As “obras preferidas” em educação parecem óbvias: são aquelas tidas como mais relacionadas à análise das instituições formais, ou aquelas que

lidam com a regulação institucional do comportamento (principalmente *Vigiar e punir* e *A história da sexualidade*), como também os textos que são vistos como contendo afirmações explicitamente “metodológicas” (como “Nietzsche, genealogia, história” e as introduções de *O nascimento da clínica*, *As palavras e as coisas*, e *A arqueologia do saber*)¹¹. É importante notar nesse modelo de utilização a relativa ausência de *História da loucura*. Num campo obcecado pela determinação e avaliação de capacidades, pelas concepções de mente [*mindedness*], pela leitura e linguagem, esse silêncio parece surpreendente e curioso –, e prenuncia a análise realizada posteriormente neste artigo.

Em segundo lugar, a discussão ou uso de Foucault em grande parte das pesquisas incorpora muitos reconhecimentos, aceitações ou rejeições deliberadas das tensões já delineadas e respondidas por McWhorter (1999). Esses pareciam ser temas recorrentes profundos e consistentes. Entre as questões consideradas estão as seguintes: deveria o nome de Foucault estar associado a projetos de políticas de identidade de qualquer tipo? Deveria o nome de Foucault ser “arrastado a” um referencial teórico crítico que, segundo Gilbert-Rolfe (1999), o furta de sua vontade nietzscheana? Deveria o nome de Foucault estar associado a projetos reconstrucionistas, salvacionistas ou empoderadores, ou a sujeitos *a priori*, a vestígios religiosos e a linhas prescritas de ação futura? Deveria Foucault ser usado apenas para desnaturalizar e não para reconfigurar novos agrupamentos? Deveria o nome de Foucault ser usado fora de um esforço de historicização?

Em terceiro lugar, a identificação desses principais tipos de uso parece ser um alvo óbvio e fácil para críticas – a obra de Foucault é aparentemente ágil o bastante para que seja possível encontrar nela diferentes citações que apóiam e negam a legitimidade de tal projeto de rotulação. O terreno movediço aonde se chega ao compartimentalizar as abordagens aos usos de Foucault pode então, sugestivamente, problematizar o próprio ato de compartimentar, rotular e fixar tais abordagens. Essa compartimentalização poderia ser vista como uma prática de divisão que une e, simultaneamente, continua a dividir. Ela poderia operar como a mobilização deliberada de um paradoxo previamente percebido, que leva tal projeto a desmoronar-se sobre si próprio. Se assim for entendido, o propósito de tal operação é verificar *insights* a partir do processo sobre o estudo da educação e seus limites discursivos.

Assim sendo, a análise acima demonstra o que poderia ser chamado de “abordagem epistemológica” do nome de Foucault no mundo acadêmico anglófono. Ela documenta “os planos altamente distintos” nos quais os estudiosos o leram e como a incongruência entre esses planos poderia ser mobilizada para o “o surgimento de um diálogo, ou mesmo conflito, significativo entre as interpretações” (Bernauer, 1990, p. 21).

O conflito entre as interpretações dá textura aos limites discursivos de um campo. As discordâncias acerca do conteúdo, da aplicabilidade e da utilidade de Foucault nos estudos educacionais não são novas nem surpreendentes. Ele

não é o único estudioso a dividir um campo já dividido e ainda a ser dividido. Meu objetivo, ao incitar ainda mais discórdia acerca do nome de Foucault, tem menos a ver com a veneração ou a detração de seu uso do que com o que esses debates expõem e excluem, ou seja, o objetivo tem a ver com um entendimento dos limites do campo discursivo da educação, o que ele admite e não admite como *suposições legítimas*.

Limites discursivos importantes no campo da educação são a hipérbole pré-existente acerca de identidade – e agora da subjetividade –, e da preocupação com a escolarização pública obrigatória. Esses limites discursivos óbvios. Esses limites discursivos óbvios levam freqüentemente a uma transformação – ou mesmo redução das obras de Foucault –, a assertivas de uma só frase, que “esclarecem”, para um leitor supostamente confuso, o que Foucault “realmente” queria dizer, como ele pode ser usado de forma “precisa” ou “eloqüente”, ou por que ele deve “decididamente” ser evitado.

Em particular, diferentes leituras de Foucault em educação apresentam uma interessante exclusão de algumas das tradições analíticas e expressivas que lhe foram legadas, e que foram levantadas e discutidas em outras disciplinas. Nas seções seguintes, esclareço alguns dos limites discursivos *sutis* da educação. Ao fazê-lo, examino como aspectos contrastantes os debates da história “*mainstream*” acerca das histórias de Foucault menos utilizadas no campo educacional. Considero, então, as implicações para a abordagem deste trabalho como uma versão da apófase performática.

Uma certa loucura deve vigiar... *Madness and civilization* e a domesticação de Foucault na história *mainstream*¹²

Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason (1988) foi o primeiro livro de Foucault traduzido (parcialmente) para o inglês. Um ponto do texto acerca do qual os estudiosos concordam é aquele em que Foucault elabora um deslocamento da loucura para a doença mental, e afirma que a constituição da loucura como doença mental a partir do século XVIII não foi inevitável, nem um sinal de progresso. No prefácio, a análise é prenunciada como uma documentação do período clássico, de Willis a Pinel, uma época na qual o intercâmbio entre loucura e razão modifica sua linguagem radicalmente. Isso é marcado por dois eventos importantes: a criação do *Hôpital General* em 1657 e o desarceramento dos internos de *Bicêtre* em 1794.

Nessa publicação de 1961, pode-se dizer que Foucault oferecia uma contra-memória à narrativa então tradicional da reforma progressista, onde, conforme conta a história, houve o despertar da sentimental descoberta que, ao final, levou Pinel a resgatar os loucos dos maus-tratos e a conduzi-los a um lugar especial próprio, um lugar de benevolência e não de punição, um lugar que veio

a ser chamado asilo de loucos. Essa contra-memória sugere que o nascimento do asilo como instituição não surgiu dentro do contexto de um movimento humanitário que, gradualmente, foi se relacionando cada vez mais intimamente com a realidade humana do louco, nem surgiu de uma pressão ou de uma necessidade científica que tornasse as pessoas mais atentas àquilo que a loucura teria a dizer por si própria. Foi, antes, a experiência de segregação e confinamento que gerou novas possibilidades de inscrever “os loucos”. Não apenas os loucos ocupavam agora o lugar excluído dos leprosos em uma colônia na periferia da cidade, como também, depois do confinamento em tal isolamento, o sentido da loucura mudava.

As recepções das teses de Foucault no mundo francófono e no mundo anglófono questionam a noção de ruptura dramática no significado da loucura, enquanto que, ao mesmo tempo, reforçam a percepção geral da psiquiatrização da loucura como doença mental e destacam a importância da invenção do asilo. *A history of disability*, de Henri-Jacques Stiker (1998), admite a singularidade das rupturas históricas nos períodos ocidentais estudados, mas também argumenta que há uma continuidade, e que as populações descapacitadas têm sido consistentemente situadas como problemas do *integrável* e não do *integral*. De forma semelhante, a análise de Alan Thiher (1999) sobre a loucura dentro da perspectiva histórica na medicina e na literatura reconhece explicitamente sua dívida para com o tópico e as inovações de Foucault, enquanto, ao mesmo tempo, questiona a noção de ruptura, afirmando que existe alguma continuidade nas representações ocidentais daquilo que é designado como loucura. Finalmente, a análise de David Rothman sobre a “descoberta do asilo” no contexto dos Estados Unidos converge com a análise de Foucault no ponto onde ele argumenta que “a era do asilo” nos Estados Unidos (começando na década de 1820) não pode ser entendida como resultado de um avanço no conhecimento da medicina. Isso seria colocar a mudança num contexto social, onde “Nesse período, os psiquiatras eram mais americanos do que científicos, e a natureza de sua reação à loucura não pode ser compreendida se não reconhecermos que eles definiam a doença mental como problema social e não apenas como problema médico” (Rothman 1971, p. xv). O “lunático” do período colonial, incapaz de se sustentar, chamou atenção não só como alguém que era atormentado por delírios e temores, mas também como alguém que sofria pela pobreza (Rothman 1971, p. 4).

Essas recepções, modificação e debates sobre *História da loucura* em campos além da educação sugerem o que foi provocado pela análise de Foucault, e aludem ao que se considera que está em jogo nos detalhes. Os capítulos de *Rewriting the history of madness: studies in Foucault's Histoire de la folie*¹³, de Still e Velody (1992) são exemplares nesse aspecto. Eles falam não só a diferentes descrições francófonas e anglófonas, que raramente constituem o foco central de relatos especificamente educacionais, como também, sem percorrer a

variedade das obras de Foucault, são ainda capazes de transmitir as bases discrepantes para a recepção de uma obra em particular.

Há diversos motivos para apreciar a textura das divergências acerca de *História da loucura* dentro da história “mainstream”. Em primeiro lugar, essas controvérsias salientam o que apareceu e o que não apareceu nos debates sobre Foucault no campo educacional. As discussões sobre *História da loucura* na história *mainstream* destacam uma especificidade disciplinar que fala para além das avenidas pelas quais Foucault é conduzido ou introduzido nos círculos educacionais. Elas destacam tanto o “Foucault preferido” em educação (ou seja, suas últimas obras e suas proposições “metodológicas” mais óbvias), quanto diferentes condições de verdade e comprovação que circulam por campos como a educação e a história.

Em segundo lugar e relacionado ao que vimos argumentando, num campo obcecado por determinações de des/capacidade, *História da loucura* raramente é o foco da pesquisa educacional, inclusive daquela que se vale de Foucault. Esse fato ilumina os limites discursivos que a educação tanto incorporou quanto ocultou. A obsessão com a des/capacidade, principalmente nas instituições de educação compulsória, resultou numa subexposição através da superexposição. Até recentemente, enquanto a “capacidade” era discutida como algo que incluía um componente sócio-cultural, a “descapacidade” geralmente não era. O corpo-mente descapacitado operou como limite da benevolência em relação a “outros”. Tudo, *exceto* a descapacidade, pode ser visto como “socialmente construído”. Essa é uma omissão reveladora e curiosa, e talvez esteja mais ligada ao fato de o livro ser uma de suas primeiras obras do que à aproximação com o que Foucault chamava de “região desconfortável”, sobre a qual ele tentou falar.

E, em terceiro lugar, mesmo os debates da história *mainstream* sobre a “validade” da análise de Foucault em *História da loucura* marginalizam a forma como as tradições discursivas das quais se vale Foucault geram significado nos limites da expressão. Essa marginalização é mais sistêmica do que intencional e prognostica a reconfiguração, se não o colapso, tanto da história quanto da educação, enquanto campos ancorados num nexos entre loucura e razão. Nesse desembaraçar dos limites discursivos mais sutis da educação, há então motivos para que se observe o efeito borboleta.

O âmbito da loucura? *História da loucura* como objeto de crítica

Em *Rewriting the history of madness*¹⁴ (Still e Velody, 1992), a *História da loucura na idade clássica*¹⁵, de Foucault, é avaliada por pesquisadores que trabalham primordialmente em instituições situadas na Inglaterra, França e Esta-

dos Unidos¹⁶. Ainda que muitos desses estudiosos concordem que um dos principais pontos argumentados por Foucault em *História da loucura* é que o significado da loucura havia mudado, tendo apenas recentemente sido definido como uma forma de “doença mental”, termina aqui a compatibilidade entre eles. Entre as várias diferentes posições assumidas em relação ao texto, duas se destacam ao indicar a variedade de maneiras em que tem sido tratada a obra de Foucault. A primeira enfoca a diferença entre as leituras francófona e anglófona dentro da disciplina da história, e a segunda aborda as posições diametralmente opostas expressas pelas recepções no mundo acadêmico anglófono. Em relação a essas posições, por exemplo, Gordon (1992a) argumenta que uma tradução completa de *História da loucura* teria evitado grande parte das críticas e interpretações equivocadas do livro por historiadores profissionais¹⁷, enquanto Scull (1992) argumenta que uma tradução completa simplesmente reforçaria as já corretas avaliações negativas da versão abreviada que foi traduzida.

Ao apoiar, em termos gerais, a posição de Gordon a respeito do problema das diferentes versões do livro em francês e inglês, Castel (1992) aprofunda o debate, considerando a forma como o livro foi recebido na França. Ele sugere que houve uma lacuna histórica entre o contexto intelectual do início dos anos 60, quando a primeira edição do livro foi publicada, e o final dos anos 60 e início dos 70, quando o livro começou a atingir outro público e a assumir o que ele chama de significado político/prático ao invés de teórico.

Enquanto o livro teve uma recepção muito positiva, tendo sido descrito como “um grande livro” e “um livro magnífico” em termos de texto acadêmico no momento de sua publicação na França, após Maio de 1968, *A história da loucura* passou a ser lido como “político/prático”, no sentido de conter temas que elogiavam a loucura e criticavam sistemas constritivos, sendo usado como modelo para questionar a exclusão, a segregação, a colocação de limites para o desejo, e celebrando a subjetividade (loucura) livre das limitações da adaptação social ou de concessões à ordem estabelecida. Assim, ao observar como o livro foi reinterpretado de acordo com correntes de pensamento “muito distantes do sistema de preocupações na origem da obra”, Castel afirma que, para ele, é importante assinalar que Foucault não via essa leitura dualística como representativa de uma oposição entre verdade e erro na interpretação da obra, ou entre bons e maus usos. Ele nunca repudiou a reutilização militante de sua obra. “Ele até colaborou com ela, a ponto de comprometer-se com uma série de iniciativas inspiradas por essa tendência, participando do movimento da ‘antipsiquiatria’, no sentido mais amplo do termo” (Castel, 1992, p. 67).

Gordon (1992a) identifica quatro razões para a forma como o livro foi recebido, principalmente de forma negativa, no mundo acadêmico anglófono: a primeira, os historiadores britânicos e americanos não se sentiam tão à vontade quanto seus colegas franceses com o trabalho interdisciplinar; segunda, sua assimilação por parte de um movimento antipsiquiátrico não-especialista era aparente-

mente um indicativo da falta de rigor acadêmico e do apelo a um público leitor não familiarizado com as exigências habituais do trabalho acadêmico; terceira, Foucault posteriormente fez uma reflexão sobre o livro, relacionando-o com suas obras mais recentes numa breve série de comentários autocríticos; e quarta, o grau de animosidade que seu livro provocou entre os praticantes da psiquiatria, devido ao tratamento dos inícios históricos da disciplina, erroneamente interpretado como uma polêmica contra o racionalismo médico, prejudicaram sua recepção.

Gordon também resume a crítica de Midelfort (1980) sobre o livro: que Foucault se equivocara acerca da data de abertura dos primeiros hospitais psiquiátricos na Europa; que Foucault havia ignorado totalmente o vasto crescimento de numerosos hospícios estritamente privados durante o século XVIII, principalmente na Inglaterra; que Foucault repetida e equivocadamente dá a entender que antes do século XIX a loucura não era um problema médico; e que, ao colocar a libertação dos loucos por Pinel no centro de sua narrativa, Foucault não tinha considerado a “cuidadosa pesquisa” que havia posto em dúvida se o famoso gesto de Pinel havia, de fato, ocorrido.

Scull (1992) concorda com essas críticas e sugere que os problemas, dificuldades e avaliações negativas dos anglo-americanos sobre *História da loucura* seriam reforçados, e não atenuados, por uma tradução mais completa. Ele argumenta que Gordon tem dificuldade em acreditar que alguém como Scull pudesse ler o livro em sua versão francesa completa, e ainda julgá-lo uma história frágil. Ele não concorda que o destaque dado às dificuldades historiográficas se origine, como acusa Gordon, da “xenofobia de um abrupto historiador anglo-saxão, resistente a ideologias ‘estrangeiras’ e relutante em admitir ‘fatos franceses’, mas sim do frágil, impreciso e não-testado rigor acadêmico de Foucault” (Scull, 1992, p. 159). Para Scull, os problemas específicos incluem: a limitada documentação de comparação entre ambientes acadêmicos europeus, a interpretação do “simbolismo” da Nau dos Loucos como sendo um navio “factual” ou “real”, e o fato de Foucault ignorar o advento dos hospícios privados ingleses no século XVIII. Sobre esse último aspecto, Scull argumenta que o que Foucault atribuiu aos franceses havia ocorrido anteriormente e de forma diferente na Inglaterra. Ele descreve a defesa que Gordon faz do texto de Foucault como uma “tática de difamação” contra os críticos que não são “discípulos”, e inúmeras vezes se refere sarcasticamente a Foucault como “o mestre.” Ele argumenta ainda que Foucault buscou deliberadamente influenciar o destino de suas idéias “através do uso e ocultação estratégica de textos”, tanto durante sua vida quanto depois de morto (Scull, 1992).

No entanto, nenhum dos pontos acima explica por que isso teria qualquer importância. *De que importa* a forma como *História da loucura* foi recebido pelos “historiadores”? E mais, que importância teria isso para os usos *educacionais* de Foucault? Gordon responde a questões como “Por que se preocupar

com a recepção de Foucault pelos ‘historiadores’ se ele não estava escrevendo especificamente para eles e, se ele não era historiador, por que lê-lo como tal?” (Gordon, 1992b). Ele explica que a forma como os historiadores situaram Foucault tem importância, em parte, pela razão pela qual os não-historiadores (ou historiadores não-*mainstream*) acham que ela tem importância; e porque ela condiciona as visões de que outro tipo de pensador ou escritor Foucault poderia, de fato, ter sido:

Não tentei demonstrar que Foucault é exatamente como qualquer historiador profissional convencional, mas apenas que esses historiadores poderiam se beneficiar com sua leitura, e até mesmo lê-lo com algum cuidado. Não se trata, como [Allan] Megill sugere, de enquadrar Foucault numa disciplina inadequada. É, antes, uma questão do que é preciso acontecer para que as disciplinas, inclusive a história, vivam e respirem: ou o que o próprio Foucault chama de “trabalho em comum por pessoas que buscam se ‘desdisciplinarizar’” (Gordon, 1992b, p. 170).

Tais debates demonstram como a obra de Foucault se tornou um marcador dos lugares das tensões específicas de cada disciplina na historiografia e na academia acerca de padrões, interpretação e verdade. Ela indica ainda como esse debate pode tomar a forma de uma política de identidade familiar dentro da Europa, expressa em termos de garantias das evidências sobre quem e o que constitui o “centro” da Europa. Além disso, ela demonstra de que maneira critérios de julgamento podem permanecer obscuros não só nos debates educacionais sobre Foucault como também em outros lugares. Por exemplo, o ponto de atração comum para ambos os lados do “círculo de historiadores” em torno de *História da loucura* é uma crença incontestável nos termos “empírico”, “fato” e “evidência”, e a noção de “história comparada” associada a essa crença. Ambos os lados reivindicam pontos a favor ou contra Foucault, ao invés de questionar os próprios fundamentos do debate. As acentuadas diferenças de estruturas de narrativa e mecanismos de persuasão que Munslow (1997) elucidou, ainda que após 1992, em relação aos estilos reconstrucionista, construcionista e desconstrucionista de historiografia poderiam talvez ter resumido e/ou evitado tal debate.

Em educação, essas condições de verdade e comprovação não são o foco habitual dos debates sobre o mérito de Foucault. Ao contrário, as condições de “utilidade” estão mais relacionadas com os sentidos de “aplicação” do que com polêmicas sobre a precisão de suas linhas de tempo, buscas em fontes primárias ou conclusões. Por exemplo, o que está em questão para aqueles que o situam como santo ou vilão é até que ponto Foucault pode ser “aplicado” em análises de instituições formais como a escola ou a formação de professores. Em segundo lugar, as condições de comprovação em educação também seguem a tendência histórica de ver a escolarização como lugar de redenção e missão. Até que ponto Foucault pode ser mobilizado como salvador dos marginalizados ou, ao

contrário, como alguém que resiste a essas tendências universalizantes, é o que está na base de uma real argumentação de sua utilidade. E, finalmente, o “debate dos historiadores” evidencia o significado distinto do empirismo como condição de comprovação em cada campo. Enquanto na história *mainstream* o empírico está ligado quase que exclusivamente à elevação de uma fonte “primária” a portador objetivo dos próprios fatos, em educação o significado de empírico nas discussões atuais muitas vezes confunde uma série de termos, incluindo fenômeno, “realidades” sensoriais, práticas, materiais ou observáveis. Isso é um emaranhado de tradições do empirismo que atualmente se aproxima de um pragmatismo ingênuo e auto-orientado do tipo “Isso funciona para mim?”, muitas vezes articulado em nome do Outro (“Porque estou tentando ajudá-los”).

Ainda que sejam muito esclarecedores, esses estão muito longe de abordar a significância da apófase performática no estilo de Foucault. Foi apagado do olhar do historiógrafo e do educador o consistente padrão de *dito e não-dito* que Foucault utilizava, quando aquilo que se percebia como um limite de expressão era alcançado. A seção seguinte oferece uma abordagem da significância desse modo de endereçamento, principalmente quando, pela primeira vez, Foucault se dirige a seu público no prefácio de *História da loucura*.

A apófase como modo de endereçamento

A análise das tensões entre os discursos catafásico e apofático realizada por Michael Sells (1994) serve, indiretamente, para relançar e desencadear apelos a condições não-ditas de verdade e comprovação que situam a obra de Foucault como celebradora, denigradora, tolerante ou interditadora em diversos campos. Sells argumenta que a tensão entre as expressões catafásicas e apofáticas no Ocidente é uma tradição perceptível na tentativa de responder ao que se entende como aporia de transcendência. Essa aporia de transcendência não deveria ser pensada como um apelo a um obscuro espírito “divino”, como teologia negativa, metafísica ou como narrativas grandiosas. Ela se refere, isso sim, a uma conceitualização ou percepção de *limites* e a políticas de dizibilidade, tais como as limitações de nomear as coisas como ativas ou passivas, com a indicação de alguma possibilidade de um “além”.

O modo apofático de discurso começa, então, com a aporia – o dilema insolúvel – da transcendência. O transcendente deve estar além dos nomes, inefável. Entretanto, para que se possa afirmar que o transcendente está além dos nomes, ele deve ser nomeado: “o transcendente”. Qualquer afirmação de indizibilidade, como “X está além dos nomes” gera, portanto, a aporia de que o sujeito da afirmação precisa ser nomeado (como X) a fim de que possamos afirmar que ele está além dos nomes.

Sells identifica no mínimo três respostas ao dilema primordial da transcendência, que aparecem na literatura ocidental: 1. silêncio; 2. o esforço

para distinguir entre as formas em que o transcendente está para-além dos nomes e aquelas em que não está, e: 3. a recusa em resolver o dilema colocado pela tentativa de se referir ao transcendente através de uma distinção. A aporia é aceita como genuína e insolúvel, mas, ao invés de levar ao silêncio, ela leva a um novo modo de discurso.

A apófase se refere à designação grega corriqueira para a fala que é similar ao número três acima, ou seja, *apo phasis* = “*unsaying*” [não-dizer] ou “*speaking away*” [falar para alhures]. Nos trabalhos que tratam da aporia da transcendência, esta é geralmente combinada com a *kataphasis* = afirmação, dizer, falar-com. Todo ato de não-dizer pressupõe ou exige um dizer anterior. *É na tensão entre as duas proposições que o discurso adquire significado*. A intensidade apofática ocorre, então, quando um discurso se volta implacavelmente contra suas próprias proposições e gera paradoxos peculiares, que trazem dentro de si um grande número de transformações radicais, principalmente na área das relações temporais e espaciais e na gramática.

Sells argumenta ainda que paradoxos, aporias e coincidências de opostos dentro do discurso apofático não são contradições meramente aparentes. As contradições ocorrem quando a linguagem engaja o transcendente inefável, mas essas contradições não são ilógicas. Elas levam a um novo modo de discurso. A abstração de proposições individuais e o julgamento delas como sendo heréticas ou ortodoxas é um procedimento comum, usado para realinhar o desconforto que modos de endereçamento apofáticos podem gerar. Nos estudos e desdobramentos da obra de Foucault, por exemplo, o procedimento de reformular momentos apofáticos de suas histórias, transformando-os em assertivas de proposição única, distorce a maneira como o discurso gera significado. A apófase é um discurso onde qualquer proposição única é reconhecida como falsificadora, como reificadora. Ela é um discurso de proposições duplas, onde o significado é gerado pela tensão entre o dito e o não dito. (Sells, 1994, p. 12).

O lugar onde se supõe que ocorre esse dito e não-dito é crucial. Ele não é puramente pós-1968, mas está localizado discursivamente em/como tradições literárias do “Ocidente”. Enquanto em *História da loucura* Foucault postula a constituição do Ocidente em relação a um nexos entre loucura e razão, ou seja, é, em parte, a crença nesse nexos que ajuda a definir o que e onde é o Ocidente; Sells define o Ocidente em termos de escritores místicos e tradições religiosas, atravessando uma maior duração de tempo linear. A herança cultural do Ocidente que ele delimita tem implicações para a forma como ele lê os textos escolhidos. O Ocidente é definido como

o legado do encontro de tradições proféticas semitas com o mundo cultural greco-romano. Essas tradições compartilhavam uma cosmologia simbólica ptolemaica altamente desenvolvida e a asserção central de um único princípio transcendente de realidade. Em lugar de enfatizar os empréstimos textuais que uma tradição faz da outra, parece mais útil ver essas tradições como concor-

rentes dentro de um mundo simbólico e intelectual parcialmente compartilhado, definindo a si próprias através do diálogo uma com a outra e uma contra a outra (Sells, 1994, p. 4-5).

O foco de Sells sobre os textos daqueles que ele chama de “místicos” não quer dizer que a apófase performática que ele identifica nos textos seja um processo religioso ou que ela seja exclusiva às religiões organizadas: “A apófase performática resulta de uma intuição específica sobre o dilema da transcendência e uma reação específica a ele” (Sells, 1994, p. 5-6). Ele percebe seu papel nos trabalhos atuais de autores como Jabés, Lacan, Bion e Derrida, assim como em Plotinus, Johannes Scottus Eriugena, Ibn Arabi, Marguerite Porete e Meister Eckhart.

Significativamente, a tradução de Sells de apófase como “*unsaying*” [não-dizer] ou “*speaking-away*” [falar para alhures] reorienta a tradução usual do termo como *negação*, distanciando-o assim de sua tradicional associação com a teologia negativa. Essa é uma mudança crucial que abre os textos escolhidos à comparação de estilos literários. Ele argumenta contra a visão de que a apófase esteja restrita a apenas alguns tipos de teologia positiva ou a uma versão de teologia negativa, um posicionamento da obra de Foucault, por exemplo, que já foi sugerido (Moore, 1994). Afirmar que a apófase performática é, de fato, um tipo de teologia negativa é, de certa forma, uma alegação sem sentido porque a identificação de deuses ocultos não nos diz nada: “em qualquer ponto do discurso apofático pode-se encontrar uma divindade entificada – panteísta, transcendentalista, teísta, ateuísta, ou niilista – dependendo da proposição específica escolhida”. Então, a intensidade apofática não surge exclusivamente em textos explicitamente religiosos, nem é necessariamente uma máscara encobrindo deuses ocultos que conduzem a narrativa.

A apófase clássica já foi tida como religiosa e como anti-religiosa; como teísta, panteísta e ateuísta; como devota e libertina; como ortodoxa e herética. Em sua forma mais intensa, a linguagem apofática tem como sujeito uma matéria que não é divina nem humana, não é o si nem o outro. Ela pode ser lida como uma crítica implacável às tradições religiosas ou como uma descoberta das sabedorias mais profundas dessas tradições. Pode ser lida como fundamentada nas especificidades íntimas de determinadas tradições ou como uma abertura ao diálogo intercultural e inter-religioso. Essas possibilidades podem não ser mutuamente excludentes (Sells, 1994, p. 12-13).

Sells, relutantemente, identifica os princípios da linguagem apofática, baseando-se na análise histórica de modos de endereçamento em textos de místicos ocidentais. Conforme foi dito acima, a apófase começa a partir da identificação ou pressuposição de uma aporia de transcendência, onde X transcende a todos os nomes e delimitações referenciais e isso, tomado tanto como verdadeiro quanto como falso, leva a um dilema que gera novos modos de discurso num

processo aberto, onde as proposições originais se voltam criticamente contra si próprias. Outros princípios incluem: uma linguagem de proposições duplas, efêmeras, onde um enunciado não pode existir isoladamente e precisa ser corrigido por outros enunciados; uma dialética de transcendência e imanência, onde o absolutamente transcendente é revelado como absolutamente imanente ou o além é visto como o lado de dentro; estratégias de deontologia e divindade não-substancialista, onde o transcendente citado não é uma coisa ou entidade; metáforas de emanação, procissão e retorno, onde é alcançado o colapso de uma hierarquia de múltiplos níveis sobre si própria rumo a um momento de igualdade; transformações semânticas como a eliminação de distinções do tipo si-outro, aqui-lá, e antes-depois; e finalmente, o evento de significado que é constituído pelos princípios formais acima e é um restabelecimento, dentro da gramática, sintaxe e metáfora, da fusão temporária entre o si e o outro dentro da “união mística” (Sells, 1994, p. 208-209).

Várias dessas estratégias ficam aparentes na analítica da diferença que Foucault aborda em *História da loucura*. Seu efeito conjunto é, em parte, atingir o cerne de até mesmo ser capaz de identificar algo como um pensamento¹⁸. Por causa, e não apesar disso, o *esforço* envolvido em *História da loucura*, a *experimentação* de uma metodologia que está implicada nos próprios objetos que ela está estudando e que não é capaz de estudar, tem mais significância para a geração de “significado” do que qualquer redução, descrição, resumo ou afirmação simplista das teses de Foucault no texto. Isto é, ao considerarmos o nexo entre loucura e razão, qualquer esforço para “apaciar” ou “disciplinar” as metodologias incapacitantes, aquelas abordagens rejeitadas em virtude de uma aparente “inconsistência” ou “incorreção” em seu modo de operação, estão tão sobrecarregadas do dilema ético da dominação quanto os métodos que supostamente foram substituídos por abordagens novas ou melhores. Como, então, é possível escrever uma história da loucura e da civilização, ou simplesmente escrever para além das acusações de ableísmo e colonização?

Foucault, apófase e loucura: problematizando a distinção Si/Outro

Ainda estamos por escrever a história daquela outra forma de loucura, na qual os homens, num ato de razão soberana, confinam seus semelhantes, e se comunicam e se reconhecem uns aos outros através da cruel linguagem da não-loucura; ainda está por ser definido o momento dessa conspiração, antes de ela ter se estabelecido permanentemente no domínio da verdade, antes de ter sido revitalizada pelo lirismo do protesto. Devemos tentar voltar, na história, ao ponto zero na trajetória da loucura, onde a loucura é uma experiência não diferenciada, uma experiência ainda não dividida da própria divisão. Precisamos descre-

ver, partindo do início de sua trajetória, aquela “outra forma” que relega a Razão e a Loucura a um lado ou outro de sua ação, como coisas de agora em diante externas, surdas a qualquer intercâmbio, como se estivessem mortas umas para as outras (Foucault, 1961/1965, p. ix).

Em *História da loucura*, o primeiro lugar onde Foucault emprega o termo arqueologia como estilo de estudo, a história na era clássica é projetada como enunciável, mas também, em certo sentido, como impossível e irrecuperável. Essa tensão incita, em termos oculocêntricos, a forma, o conteúdo e a estrutura do estudo, incluindo o interesse em explorar os limites metodológicos para se escrever histórias. Enquanto “estamos ainda por escrever a história daquela outra forma de loucura” e, em termos catafásicos, “por definir o momento dessa conspiração”, no qual razão e loucura foram separados como verdade e falsidade, um não-dito se segue. O não-dito indica como essa história só pode ser furtiva, porque, no próprio esforço de “tentar retornar, na história, ao ponto zero”, onde a loucura é uma experiência indiferenciada, chega-se a alcançar os limites da linguagem, de uma cultura. Entretanto, é necessário nomear a loucura para que seja possível argumentar que “ela” já foi, um dia, indiferenciada. O “ela” da loucura fica suspenso, não entre aspas, mas no argumento, como indicativo do problema da linguagem, do fato em si de escrever a história. A tensão entre as duas proposições, que essa história ainda está por ser escrita, deve ser escrita, e que essa história não pode ser escrita, guia a abordagem metodológica que liga a linguagem à loucura e aponta para uma aporia de transcendência:

Temos que falar dessa cisão, da distância estabelecida, desse vácuo instituído entre razão e aquilo que não é razão, sem jamais contar com a concretização daquilo que ela alega ser. Então, e somente então, poderemos determinar o domínio no qual o homem da loucura e o homem da razão, se afastando um do outro, não são ainda disjuntos; e numa linguagem incipiente e ainda muito bruta, anterior à da ciência, iniciar o diálogo de sua ruptura, declarando de forma fugidia que eles ainda falam um com o outro. Aqui a loucura e a não-loucura, a razão e a não-razão estão inextricavelmente envolvidas; inseparáveis no momento em que elas ainda não existem, e existindo uma para a outra, em relação uma à outra, na troca que as separa (Foucault, 1988, p. x).

A tensão entre o dito e o não-dito catafásico acerca de uma história da loucura aponta hesitantemente, temporariamente, para outro domínio, “uma região desconfortável.” Aqui, no prefácio de Foucault, nas páginas mais cruciais de seu texto, impressas em itálico na edição de língua inglesa, tendências anteriores na escrita da história são expostas. A tendência-chave que apresenta a tensão metodológica e, portanto, o motor desse esforço (“tentar voltar, na história, ao ponto zero”) é que a escrita da história, condicionada pela linguagem e a lógica das entidades, ruma inexoravelmente para a delimitação. Essa é, para

Foucault, uma tendência que deve ser continuamente transformada por novos atos de apófase enquanto perdurar o olhar contemplativo. Assim, as linguagens científicas atuais que delinham a loucura como doença mental não podem constituir o ponto de partida.

Essa é, sem dúvida, uma região desconfortável. Para explorá-la precisamos renunciar à conveniência das verdades terminais, e nos permitir ser conduzidos por aquilo que entendemos como loucura. Nenhum dos conceitos de psicopatologia, até mesmo e especialmente o processo implícito de retrospectiva, pode desempenhar um papel organizador. O que é constitutivo é a ação que divide a loucura, e não a ciência elaborada depois de essa divisão ter sido feita e a calma restaurada. O que é originador é a cisão que estabelece a distância entre razão e não-razão; a subjugação da não-razão pela razão, extraíndo dela a sua verdade como loucura, crime, ou doença, deriva explicitamente desse ponto (Foucault 1961/1965, p. ix).

Com relação ao tópico da loucura, Foucault, assim como Plotinus, pensa que “nos expressaríamos mais claramente se jamais mencionássemos seu nome” (Sells, 1996, p. 17). A conexão entre loucura e linguagem é forjada e impulsionada num plano analítico que postula os dois conceitos como indicativos de *limites*, e de limites como indicativos de novos domínios para além deles, que desafiam qualquer descrição catafásica convencional. Mas o que é esse domínio? Para Foucault essa pergunta está errada, porque ao escorregar-se para preocupações com a essência perde-se de vista a impossibilidade, a ruptura momentânea com a definição. Ao invés disso, uma “outra forma” nebulosa aponta furtivamente para uma aporia de transcendência, uma suspensão temporária da linguagem e lógica das entidades:

O que é, então, esse confronto subjacente à linguagem da razão? (...) Em que domínio entramos que não é história do conhecimento, nem é a história em si; que não é controlado nem pela teleologia da verdade nem pela seqüência racional de causas, já que as causas têm valor e significado apenas para além da divisão? Sem dúvida, um domínio onde o que está em questão são os limites, não a identidade de uma cultura (Foucault, 1988, p. xi).

A loucura se anuncia e se limita com, ou até mesmo habita, a revelação antes da linguagem da ciência ser capaz de nomeá-la como uma outra coisa, como doença. A loucura na época anterior a Hieronymous Bosch está em diálogo com a razão, mas não está ainda disjunta, no sentido de oposição. Ela opera através de uma gramática diferente de produção-de-verdade e expressão: a loucura e a não-loucura são os meios performativamente constitutivos para a formação do saber acerca “dos poderes secretos do mundo” e se inter-relacionam como parte de um sistema de proposições duplas – todo *insight* profundo é o jogo da loucura com – e não contra – a razão. O intercâmbio ocorre numa linguagem diferente (“bruta”, “não-científica”) que postula desde a Idade Média, para

Foucault, a loucura, a demência e a insanidade como fenômenos reais, e não como divisões dentro da doença ou contra a razão; a loucura, a demência, a insanidade dialogam com a razão na formação de verdades e na ilustração da moral – mas na realidade não é assim, porque essas “coisas” estão sendo nomeadas como fenômenos separados numa espacialização que ainda não havia ocorrido. Nem tinha ainda sido alocada para a loucura uma posição independente num epistema onde “ela” é relegada a desempenhar o papel de discursos *falsos*. É exatamente esse reconhecimento que torna impossível escrever uma história da loucura. No momento em que se pensa ter o *método* para demonstrar a cisão, ou mesmo uma linguagem para expressar que tal cisão ocorreu, o método revela sua inadequação em relação ao tópico:

Em nossa época, a experiência da loucura permanece silenciosa na construção de um conhecimento que, sabendo demais sobre a loucura, esquece-a. Mas de uma dessas experiências à outra [da experiência da loucura na Idade Média à do nosso tempo], a mudança foi feita por um mundo sem imagens, sem um caráter definido, num tipo de transparência silenciosa que revela – como instituição muda, ato sem comentário, saber imediato – uma grande estrutura imóvel; essa estrutura não é nem a do drama nem a do conhecimento; ela é o ponto onde a história é imobilizada na trágica categoria que a estabelece e, ao mesmo tempo, a impugna (Foucault, 1988, p. xii).

Nessas linhas finais do prefácio, é revelado o ponto onde se reconhece a impossibilidade de escrever uma história da loucura que ainda não tenha sido escrita em termos de razão, de saber, de domínio e de categorias institucionais da escrita formal da história. O domínio além do limite que Foucault tenta penetrar (“Não *tentei* escrever a história daquela linguagem, mas sim a arqueologia daquele silêncio”) é projetado como uma aporia de transcendência, onde o absolutamente transcendente é revelado como o absolutamente imanente – o além que é visto como quase o lado de dentro aproxima-se perigosamente de prenunciar o não-conceito de Derrida da *différance*, “aquela ‘outra forma’”, conforme Foucault a denomina, que governa a distinção entre o semelhante e o dessemelhante, “que relega a Razão e a Loucura a um ou outro lado de sua ação como coisas de agora em diante externas, surdas a qualquer troca, como se estivessem mortas uma para a outra.”

A maneira como Foucault joga com tal aporia de transcendência não é um esforço para chegar a uma teologia negativa sutil e não reconhecida ou a uma narrativa grandiosa sobre a loucura como um tipo especial de incapacidade. Os limites que sugerem para Foucault parecem não poderem ser transcendidos também não são resolvidos através de uma descrição em detalhes cada vez mais elaborados. Antes, o que é descrito é a “estrutura imóvel” que *estabelece tal percepção de ambigüidade*, e isso “não resolve a ambigüidade, mas sim a determina” (Foucault, 1988, p. xii).

Estratégias de deontologia

Significativamente, o fato de Foucault ter colocado uma metodologia aparentemente incapacitante no centro de seu projeto, as inconsistências, as outras formas impossíveis de apreender, e circularidades afirmadas e não “corrigidas” ou “superadas” demonstram também aquilo que Sells chamou de *estratégia de deontologia*. A chave para isso é que a crítica de predicação está ligada à crítica da ontologia. Tanto a ontologia (a colocação do ilimitado – o espaço incognoscível da loucura na perspectiva histórica – dentro da categoria do ser) quanto à delimitação referencial, conforme representadas pela predicação, são momentaneamente deixadas de lado.

Assim como na linguagem comum, não existe tal coisa: ou melhor, tal coisa deixou de existir; a constituição da loucura como doença mental, no final do século XVIII, atesta um diálogo rompido, dá a separação como fato consumado, e enterra no esquecimento todas essas palavras imperfeitas, sem sintaxe fixa, um pouco balbuciantes, na qual se dava a troca da loucura e da razão. A linguagem da psiquiatria, que é o monólogo da razão sobre a loucura, só se pode estabelecer sobre tal silêncio” (Foucault, 1988, p. x-xi).

Para Foucault homem da razão como doença mental. A deontologia é miticamente representada por um, a loucura representa a deontologia antes de ela ser cercada pela razão e elaborada pelo a projeção intencional (daquilo que poderia ter sido a loucura e como ela foi agora dispersa) e está em curso uma tentativa discursiva de obter uma libertação momentânea das delimitações da predicação e da referência conforme representada pelos predicados, por exemplo: loucura e razão. É nas primeiras linhas do livro que Foucault sinaliza para a confusão que está por vir, a problematização das distinções entre si-outro, aqui-lá e antes-depois, contidas dentro da frase “Estamos ainda por escrever a história daquela outra forma de loucura, através da qual os homens, num ato de razão soberana, confinam seus semelhantes”. A loucura do ato de raciocinar constitui o feito em seu início e não em sua conclusão, no labirinto dos fios enredados de um tecido sendo tramado sem um começo definido, o efeito de uma união mística, onde o que está em jogo não é simplesmente a definição catafásica de loucura e razão, mas a (quase) futilidade de tentar *esclarecer, dominar* ou *tornar consistente* uma metodologia que permita que “aquela outra forma” que as separou seja anunciada ou analisada.

Em suma, enquanto a descrição catafásica do Ocidente como uma cultura bastante distinta, onde “o nexa entre Razão e Loucura constitui para a cultura ocidental uma das dimensões de sua originalidade; ele acompanhava essa cultura muito antes de Hieronymous Bosch, e a acompanhará muito depois de Nietzsche and Artaud” (Foucault, 1988, p. xi) o não-dito de esforços para descrever isso na escrita da história exige que a loucura opere em pelo menos dois sentidos. Os dois sentidos ilustram o quanto Foucault se baseava na intensida-

de apofática da abordagem metodológica para gerar significado, e também a sua irreverência – ao usar a própria coisa que ele está criticando para, sutilmente, demonstrar ou ilustrar limites. A loucura é, por um lado, obviamente um conceito nomeável, ela é agora confinável em ambos os sentidos: como uma divisão dentro das categorias de doença mental e como uma pessoa que pode ser confinada num asilo. A loucura é delimitável e cognoscível. Por outro lado, a loucura desempenha um tipo de trabalho textual para o leitor preso dentro desses velhos e familiares limites; a impossibilidade de “sua” teorização nos liberta e nos permite ver a “estrutura profunda” sobre a qual o nosso “saber” acerca de tudo, inclusive da loucura, da razão, e do saber foi construído. Ela não realiza esse trabalho cavando uma trincheira cada vez mais profunda ao largo da estrada, ela o faz voando, ou tentando voar, para um domínio de opostos. Mas esse domínio de opostos não é o óbvio; não é a observação banal de que *sabemos* o que é a *razão* porque ela é definida em oposição à *loucura*.

O domínio de opostos para onde a loucura voa é o domínio da expressão e da explicabilidade. Enquanto as explicações da loucura já foram colonizadas, então, pela sua mais recente inscrição como antítese da razão, é o desconhecido e irrecuperável da experiência indiferenciada da “loucura” (suspensa na nomeação pela contínua retratação) que sinaliza para a impossibilidade de escrevermos uma história que já não “fale daquela disputa inicial sem assumir a vitória, ou o direito à vitória” (Foucault, 1988, p. x). Esse é, pois, o ponto onde “a história é imobilizada na trágica categoria que a estabelece e, ao mesmo tempo, a impugna”. Ainda está por ser escrita uma história da loucura, mas tentamos escrevê-la sabendo que ela não pode ser escrita, e tal “saber” faz parte do “problema”. É essa contradição performática deliberada, pronunciada e provocativa dos ditos e não-ditos iniciais de Foucault que dá indícios de seu recurso à intensidade apofática diante de limites percebidos; o duplo limite da linguagem (pressupõe-se que a linguagem existe e que ela tem importância) e a profunda associação da linguagem com a nomeação, de inscrever em palavras com sintaxe fixa, uma estrutura loucura-razão. É com essa deliberada contradição performática que muitos estudiosos de sua *História da loucura* travam uma batalha inglória ou é ela que deixam de mencionar, talvez em função do desconcerto, elaborado por Sells, em relação à apófase em geral ou ao que Foucault já reconhecia ao prever a “região desconfortável” sobre a qual tentou falar.

Foucault, a “virada lingüística” e os limites discursivos dos campos: implicações para a História e a Educação

Os limites da expressão acerca do nexos entre loucura e razão poderiam ser simplisticamente atribuídos a uma virada lingüística e não a uma tradição mais antiga de apófase performática no Ocidente. De fato, os textos de Foucault já foram situados como beneficiários dessa virada (Barker, 1998). A virada lingüís-

tica foi descrita como uma *causa* de certos tipos de trabalho acadêmico, principalmente aqueles freqüentemente designados com o prefixo “pós”. Entretanto, ao ir além da superfície dessa atribuição, constata-se que os tipos de trabalhos que recebem o rótulo de virada lingüística estão, muitas vezes, em oposição. Por exemplo, a virada lingüística foi descrita como aquela que surgiu *após* a obsessão com a lingüística estrutural, onde a lingüística estrutural era acusada de oclocentrismo, a tradição de privilegiar um portal visual conforme exemplificado em ícones de “forma” e “estrutura”. Esses ícones enfatizam a aparência como forma dominante de evidência, com a virada lingüística sugerindo um abandono das metáforas de percepção visual como métodos de produção de verdade em favor de um “olhar cabisbaixo” (Jay, 1993; Pálsson, 1995).

Num posicionamento quase diametralmente oposto, a virada lingüística se refere àquilo que traz a velha lingüística estrutural francófona para contextos anglófonos. Aqui, o que seria chamado de “estrutural” na lingüística francesa e também na antropologia é denominado “pós-moderno” ou “pós-estrutural” na pesquisa acadêmica anglófona, sem se aperceber do escorregar ou da similaridade (por exemplo, Schutz, 2004). Assim, abordagens divergentes, ou mesmo opostas, foram finalmente descritas como, no mínimo, representativas da “virada lingüística” e, no máximo, como causadas por ela. A caracterização de uma virada lingüística parece, então, depender de um fulcro de segunda ordem; a ela é alocado um papel na discussão de trabalhos apresentados como uma *virada que se afasta* ou uma *virada ao encontro da* lingüística estrutural, e significativamente, a relação que isso tem com o reposicionamento do sujeito.

O reposicionamento do sujeito ao encontro ou se afastando da lingüística estrutural é algo que Foucault atribuiu ao movimento conhecido como estruturalismo, uma série de posições teóricas, que ele argumentou no prefácio da edição de língua inglesa de *As palavras e as coisas*, que não iria discutir. Isso não tornava sua posição “pós-estruturalista” ou “pós-modernista” por omissão:

Eu nunca entendi claramente o que a palavra “modernidade” significava na França... Isso me perturba porque não consigo entender claramente o que essa [modernidade] poderia significar, ainda que a palavra em si não tenha importância; sempre podemos usar um rótulo arbitrário qualquer. Mas também não entendo o tipo de problemas a que esse termo se refere – ou de que forma eles seriam comuns a pessoas tidas como “pós-modernas”. Enquanto vejo claramente que, por trás daquilo que era conhecido como estruturalismo, havia um certo problema – em termos gerais, o problema do sujeito e do reposicionamento do sujeito – não entendo que tipo de problema é comum a pessoas que chamamos de pós-modernas ou pós-estruturalistas (Foucault, 1989, p. 205).

Antes, isso sugere que, ao mesmo tempo em que estava imbuído do espírito da época, conforme ele reconhece no prefácio de *As palavras e as coisas*, o “reposicionamento do sujeito” por Foucault em *História da loucura*, em primei-

ro lugar, não era a preocupação principal, e em segundo, mesmo que assim se pensasse, não era um reposicionamento do sujeito de acordo com o estruturalismo, nem ao encontro de algum outro referencial ainda não nomeado e que agora é chamado de pós-estruturalismo. Ao contrário, esse esforço pode ser entendido como dedicado a uma aporia de transcendência, à impossibilidade de um além e à destreza necessária para mover-se em um limite percebido, onde o transcendente agora aparece como o absolutamente imanente – o louco agora dentro de todos nós e a história pré-clássica da loucura que não pode ser capturada nem escrita.

Mas a expressão nos próprios limites do som ou do gesto se torna difícil quando interrogamos a história sobre o que é um pensamento. O que é um pensamento? O que conta *como* “pensamento”, como expressão, como expressão apropriada? As gramáticas alternativas do louco que fala sem uma sintaxe fixa? As análises lineares do psiquiatra da razão que simboliza aquela outra forma de loucura ao tentar descobrir coisas através da segregação e do enclausuramento? Os escritos de um escritor da história que, no caso do próprio Foucault, tenta historicizar aquilo que é impossível retomar sem falar já de uma vitória?

A impossível alteridade da história do nexa entre loucura e razão é uma impossibilidade que instiga ao invés de desanimar. O esforço respeita uma suposta alteridade, tanto que admite que não pode “recuperar” a alteridade do outro sem torná-lo mais da mesma coisa, sem uma imagem do vitorioso já sendo estampada sobre um apelo superficial à importância da “diferença”.

A apófase performática no texto de Foucault em *História da loucura* não foi, portanto, marginalizada porque poderia trazer as sensibilidades necessárias para a leitura próximas demais de algum tipo de religião positiva, ou alternativamente, aproximá-las demais de uma teologia negativa que comprometeria o enfoque das humanidades e das ciências sociais sobre o que é deste mundo e não do outro mundo. Também não acredito que a marginalização seja simplesmente uma função da dependência interna de ambos os campos em enunciados de proposição única, como parte das condições de verdade e comprovação. A marginalização de tal performatividade é mais sistêmica – as implicações do enquadramento de *História da loucura* não podem ser consideradas de forma total se tais campos quiserem se auto-replicar. As afirmações introdutórias de *História da loucura* ajudam a expor o que está em questão para a história e para a educação, de maneira mais ampla e significativa.

Para a história, é um “colapso” ancorado na ética de uma alteridade que deve ser respeitada (e onde o colapso não é conceitualizado como ruim, mas, como na tradição apofática, leva a novos modos de discurso). Sob o peso da análise de Foucault, todos os estilos de história, não só o estilo “tradicional” ou conservador, se transformam em esforços de uma eloquente persuasão, que já pressupõe o resultado como ferramenta, ferramentas que então se alega que foram descobertas, reveladas, recuperadas e autenticadas.

Para a educação, e especialmente para as partes do campo que se situam como “mais progressistas”, o colapso está relacionado com o campo moral superior das abordagens da educação democrática, que raramente é questionada. A segregação, o enclausuramento, o confinamento e a coação dos jovens em prédios específicos, ancorados na proeminência dada àquilo que constitui um “pensamento”, são anunciados em narrativas de políticas públicas “racionalizadas”, escolaridade pública compulsória, apoio a currículos multiculturais e métodos de gerenciamento de des/capacidades, todos os quais trazem em seu cerne o jogo de um nexos entre loucura e razão, ou seja, o contínuo jogo de “desigualdades” que tecnicamente devem ser proibidas pelas abordagens educacionais cuja reputação se baseia no clamor por justiça social.

Em suma, sugiro que a contribuição de Foucault para a pesquisa educacional, conforme é teorizado aqui, no vigésimo aniversário de sua morte, não está tanto naquilo que foi feito com suas histórias, entrevistas e conferências, mas naquilo que não foi feito e, possivelmente, no que não pode ser feito. A riqueza dos dilemas insolúveis, as aporias de transcendência que suas obras produzem e também expõem, incitam visões do inconcebível. Uma dessas visões é o “fim”, em oposição à morte ou à perda, das instituições formais de educação e das histórias escritas em sua forma atual, uma transformação em potencial, onde a “nossa” política de identidade parece estar mais em jogo, aquele ponto ético onde “nos reconheceríamos e também nos perderíamos” pelo bem de algo que pode ser intuído, sentido, and percebido, mas não exatamente nomeado.

Notas

1. Reconheço que há riscos e impossibilidades em agrupar uma variedade de cenários sob um termo como anglófono, e também as limitações que decorrentes de não analisar com a mesma profundidade outros “fonos” nos usos de Foucault. Enfoquei os comentários em língua inglesa e, por vezes, francófonos, baseada em minha familiaridade com essas literaturas. Por razões práticas, nesse trabalho anglófono se refere a obras disponíveis em dialetos do inglês, não importando se eles foram originalmente publicados nesse idioma. Não se trata de uma tentativa de homogeneizar e generalizar a importância do inglês, à maneira dos jogos de políticas de identidade colonizadores, é, antes, um reconhecimento dos limites e diferenças dentro das discussões em língua inglesa (por exemplo, em relação àquelas em língua francesa). Também sugere a importância política da disponibilidade de textos no mapeamento dos sistemas de pensamento; uma vez que um texto se torna disponível para um determinado público, os comentários sobre ele são feitos e tomados de formas significativas para esta análise.
2. A filosofia não é a única disciplina a demonstrar a tendência desenvolvimentalizadora. Em Privitera (1995), por exemplo, Foucault é entendido, a partir de perspectivas sociológicas, como alguém cuja obra foi legitimamente dividida por estudiosos em fases epistemológico-estruturais, vitalísticas, e então, heideggerianas. Como partidário dos projetos de Foucault, Privitera declara que sua intenção não é “questionar as características fortemente estruturalistas e mais tarde... genealógicas da teoria de Foucault”

porque “elas são por demais evidentes e universalmente substanciadas para que o consenso acerca delas possa ser seriamente questionado” (Privitera, 1996, p. 28). Foucault é posteriormente remontado através do trabalho de Gaston Bachelard, demonstrando “que algumas das intuições de Bachelard desempenham papel importante como conhecimento teórico ou hábito intelectual que forma a *apropriação* foucaultiana de motivos estruturalistas, genealógicos e até éticos” (Privitera, 1995, p. 28). Outro exemplo da “abordagem desenvolvimental” da obra de Foucault ocorre também na sociologia histórica. Ver Mitchell Dean (1994).

3. Foucault foi dividido de acordo com aquilo que é visto como sua trajetória de pesquisador (para exemplos muito diferentes, ver Deleuze, 1986; Danaher, Schirato e Webb, 2000), seus cargos como professor (Lille, Uppsala, Varsóvia, Hamburgo, Clermont-Ferrand, Tunísia, Vincennes, Paris) conforme discutido, por exemplo, por Bernauer (1990), e de acordo com avaliações de seu ativismo político (ex: afiliações ao PCF [Partido Comunista Francês] na década de 1950, as manifestações anti-racistas e anti-colonistas da década de 1960, o movimento da antipsiquiatria do final dos anos 60 e, com Daniel Defert, em 1971, a participação no *Groupe Information sur les Prisons* (GIP: Grupo de Informação sobre as Prisões), etc. Para discussões sobre Foucault, divididas de acordo com noções tradicionais de ativismo, ver a introdução aos *Essential works*: Vol. 1, por Still e Velody (1992), Rabinow (1997a), principalmente sob o subtítulo “Arenas: Iran, Poland, USA” e, por último, ver “Foucault in Tunisia”, em *Postcolonialism: an historical introduction* (Young, 2001).
4. Nas biografias, Foucault foi implicitamente dividido em narrativas de estágios-da-vida acerca da infância, adolescência, de seu tempo de estudante, e idade adulta (Eribon, 1991; Macey, 1993; Miller, 1993). Dada a lógica desenvolvimental que impregna as biografias, não surpreende que a sexualidade se torne um foco de discórdia, com as biografias aparentemente tentando “homossexualizar” Foucault ou “heterossexualizar” Foucault.
5. *O poder de voo de Michel Foucault: rumo a uma ética do pensamento* (NT).
6. Em discussões acerca de “como ler Foucault”, ele foi implicitamente dividido em termos do seu estilo de escrita e compreensibilidade. Em relação à compreensibilidade, em alguns lugares ele é considerado de difícil leitura, de raciocínio confuso, esotérico, jargonístico, ambíguo e abstrato. Seu trabalho foi chamado de todas essas coisas por aqueles que apóiam seus projetos (Bernauer, 1990; Goldstein, 1992; Privitera, 1995) e por aqueles que aparentemente não os apóiam (Midelfort, 1980; Merquoir, 1986; Stone, 1982). Em outros lugares, julgam que seu trabalho é escrito com clareza, num estilo não-especialista desenvolvido para um público popular e não especializado em disciplinas específicas. Novamente, esses comentários não estão alinhados de maneira simplista. Tanto quem rejeita Foucault quanto quem não o rejeita considera seus textos claros, não-especialistas, e mais apropriados para um público amplo (Dean, 1994; Scull, 1992).
7. Bernauer (1990) fornece muitos exemplos de como a grade é utilizada para classificar estudos sobre Foucault. Ver esse texto para uma análise detalhada da pesquisa pré-1990.
8. *Corpos e prazeres: Foucault e a política de normalização sexual* (NT).

9. ERIC (*Educational Research and Information Center*) e *Educational Full Text* são bases de dados do campo da educação disponíveis na internet (NT).
10. Duas exceções a isso são os periódicos *History of Education Review* (versão Pacífico Sul, não Estados Unidos) e *Paedagogica Historica* (Europa continental).
11. Para exceções recentes, ver Alfery (2002) e Erevelles (2002).
12. A domesticação de Foucault não sugere que eu o posicione como besta ou animal selvagem. Mas ela demonstra como os debates da história *mainstream*, principalmente na Inglaterra, freqüentemente posicionam sua obra como algo que precisa ser rigorosamente disciplinado para satisfazer um conjunto de expectativas acadêmicas aparentemente mais ordenadas ou rígidas. O empenho em disciplinar Foucault é matizado por algo que aparenta ser um palpável temor francofóbico de que seu trabalho tenha conquistado ou esteja conquistando demasiada atenção e de que os novos tópicos ou métodos que esse trabalho supostamente está estimulando sejam interditadores demais, insuficientemente clássicos (no sentido “inglês”), ou “extravagantes” demais para merecerem essa atenção.
13. *Reescrevendo a história da loucura: estudos sobre história da loucura de Foucault* (NT).
14. *Reescrevendo a história da loucura* (NT).
15. Sua dissertação de doutorado foi publicada em 1961 como *Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique*. Em 1964 surgiu uma versão condensada como *História da loucura*, e foi a partir dessa última que Richard Howard fez a tradução inglesa, ainda que material adicional tenha sido incluído desde a versão mais antiga. Em 1972, *Folie et déraison* foi relançado, com pequenas alterações e novos apêndices, sob o título de *Histoire de la folie à l'âge classique, suivi de Mon corps, ce papier, ce feu et la folie, L'absence d'œuvre*. Essa obra é normalmente chamada de *Histoire de la folie* (Ver ainda Still e Velody, 1992, p. 3–5).
16. As três partes do livro consistem de uma primeira parte, onde é reproduzido um ensaio publicado em 1990 por Colin Gordon em *History of the human sciences* que oferecia uma crítica das reclamações predominantemente inglesas contra *História da loucura*, uma segunda parte, onde pesquisadores foram convidados a responder ao ensaio de Gordon, e uma terceira parte, onde Gordon dá réplica às respostas e Mark Erickson fornece uma bibliografia selecionada com anotações críticas.
17. Colin Gordon não explica as discrepantes leituras em língua francesa e em língua inglesa de *História da loucura*, ao reuni-las em torno da noção do intelectual específico ou de um binário de teoria/prática como faz Castel, mas parte do problema da tradução. Gordon (1992a) comenta que bem mais da metade do livro nunca foi traduzida para o inglês. A edição inglesa tem 236 páginas, e as partes omitidas da versão francesa contam 299 páginas, sem incluir os apêndices. Das mais de mil notas de rodapé, apenas 149 foram mantidas na versão em língua inglesa, e uma bibliografia contendo mais de 200 fontes primárias e secundárias é totalmente omitida: “A parte não traduzida de *Folie et déraison* é aproximadamente equivalente em extensão ao (por exemplo) texto completo de *Vigiar e punir* (Gordon, 1992a, p. 19). Ele cita a recepção francesa do texto em resenhas do *Annales E. C. S.* publicadas em 1962, indicando como Robert Mandrou e Fernand Braudel o chamaram de “um grande livro” e “um livro magnífico” respectiva-

mente. Ele chama atenção para o fato de que jamais algum historiador de fala inglesa que tivesse reputação comparável dentro do *mainstream* acadêmico, fez uma avaliação do livro que chegasse perto desse tipo de cordialidade. Enquanto Gordon passa então a argumentar que as avaliações negativas dos textos, particularmente por parte de historiadores ingleses, não podem ser reduzidas simplesmente a uma falta de familiaridade com as versões completas, ele também reclama que os críticos cujo objeto declarado era medir os méritos de Foucault como historiador contrapondo-o a padrões (não nomeados) de pesquisa acadêmica séria, dispensaram, apesar de tudo, a tarefa preliminar de ler as versões completas de seu livro.

18. A supressão da “idéia” de “pensamento” é um cenário que o campo da educação não está estruturado para tratar, dada a incessante propensão dar nota para anotações no papel como avaliação de processos de pensamento.

Referências Bibliográficas

- ALFERY, Christine. The cartography of different spaces in esthetics – the labyrinth and heterotopia. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, New Orleans, abr., 2002.
- ATKINSON, Dennis. The production of the pupil as a subject within the art curriculum. In: *Journal of Curriculum Studies*, 30, 1998, p. 27-42.
- BAKER, Bernadette. *In perpetual motion: theories of power, educational history, and the child*. New York: Peter Lang, 2001.
- BAKER, Bernadette e HEYNING, Katharina. *Dangerous coagulations? The uses of Foucault in the study of education*. Vol. 19. New York: Peter Lang, 2004.
- BALL, Stephen. *Foucault and education: disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1990.
- BARKER, Philip. *Michel Foucault: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998.
- BERNAUER, James W. *Michel Foucault's force of flight: toward an ethics for thought*. Atlantic Highlands, New Jersey: Humanities Press International, 1990.
- BIESTA, Gert. Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education. In: *Interchange*, 29(1), 1998, p. 1-16.
- BLADES, David W. *Procedures of power and curriculum change: Foucault and the quest for possibilities in science education*. New York: P. Lang, 1997.
- BRIDGES, David. Educational research: pursuit of truth or flight into fancy? Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*, Belfast, ago., 1998.
- BROADHEAD, Lee Anne e HOWARD, Sean. The art of punishing: the research assessment exercise and the ritualisation of power in higher education. In: *Education Policy Analysis Archives*, 6(8), 1998.
- BROOKFIELD, Stephen. Unmasking power: Foucault and adult learning. In: *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15(1), 2001, p. 1-23.

- BUTIN, Dan W. If this is resistance, I would hate to see domination: Retrieving Foucault's notion of resistance within educational research. In: *Educational Studies*, 32(2), 2001, p. 157-176.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble*. New York: Routledge, 1999.
- CANNELLA, Gaile Sloan. *Deconstructing early childhood education: social justice and revolution*. New York: Peter Lang Publishers, 1997.
- CASTEL, Robert. The two readings of *Histoire de la folie* in France. In: STILL, Arthur e VELODY, Irving (Eds.). *Rewriting the history of madness: studies in Foucault's Histoire de la folie*. New York: Routledge, 1992, p. 65-68.
- CAVANAGH, Sheila. The call to matrimony in the shadow of the female homosexual: the changing manifestation of female teacher sexuality in mid-twentieth century Ontario, Canada. Paper presented at the XXIV *International Standing Conference for the History of Education*, Paris, 10-12 jul., 2002.
- CLADIS, Mark (Ed.). *Durkheim and Foucault: perspectives on education and punishment*. Oxford: Durkheim Press, 1999.
- COMBER, Barbara. Literacy, contingency and room to move: researching "normativity" and "spaces of freedom" in classrooms. Paper presented at the meeting of the *Australian Association for Research in Education*, Adelaide, Australia, 1998.
- DANAHER, Geoff; SCHIRATO, Toni e WEBB, Jen. *Understanding Foucault*. St. Leonards, New South Wales: Allen & Unwin, 2000.
- DAVIS, Lennard. *Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body*. London and New York: Verso, 1995.
- DEAN, Mitchell. *Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology*. New York: Routledge, 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Paris: Minuit, 1986.
- DRUMMOND, John. Foucault for students of education. In: *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 709-19, 2000.
- DUNCAN, Judith. New Zealand kindergarten teachers and sexual abuse protection policies. In: *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 1999, p. 243-252.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- EREVELLES, Nirmala. Voices of silence: Foucault, disability, and the question of self-determination. In: *Studies in Philosophy & Education*, 21(1), 2002, p. 17-36.
- FAUST, Mark. Foucault on care of the self: Connecting writing with life-long learning. In: *International Journal of Leadership in Education*. 1(2), 1998, p. 181-193.
- FENDLER, Lynn. What is it impossible to think? A genealogy of the educated subject. In: POPKEWITZ, Thomas e BRENNAN, Marie (Eds.). *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College Press, 1998, p. 39-63.
- FLECHA, Ramón. Modern and postmodern racism in Europe dialogic approach and anti-racist pedagogies. In: *Harvard Educational Review*, 69(2), 1999, p. 150-171.
- FOUCAULT, Michel. *Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason*. New York: Vintage Books, 1988.

- _____. *The order of things: an archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books, 1973.
- _____. *I, Pierre Rivière, having slaughtered my mother, my sister, and my brother: a case of parricide in the 19th century*. Lincoln [Neb.]: University of Nebraska Press, 1982.
- _____. *This is not a pipe*. Berkeley: University of California Press, 1983.
- _____. *Foucault live* (interviews 1966-1984). New York: Semiotext(e), 1989.
- _____. *The essential works of Foucault: 1954-1984. Ethics: Subjectivity and truth*. Vol. 1. New York: New Press, 1997.
- _____. *The essential works of Foucault: 1954-1984. Aesthetics, method, and epistemology*. Vol. 2. New York: New Press, 1997a.
- _____. *The essential works of Foucault: 1954-1984. Power*. Vol. 3. New York: New Press, 1997b.
- FRANKLIN, Barry. *From "backwardness" to "at-risk": childhood learning difficulties and the contradictions of school reform*. Albany: The State University of New York, 1994.
- GILBERT-ROLFE, Jeremy. Nietzschean critique and the Hegelian commodity, or the French have landed. In: *Critical Inquiry*, 1999, p. 70-84.
- GOLDSTEIN, Jan. 'The lively sensibility of the Frenchman': some reflections on the place of France in Foucault's *Histoire de la folie*. In: STILL, Arthur e VELODY, Irving (Eds.). *Rewriting the history of madness: studies in Foucault's Histoire de la folie*. New York: Routledge, 1992.
- GORDON, Colin. *Histoire de la folie: an unknown book by Michel Foucault*. In: STILL, Arthur e VELODY, Irving (Eds.). *Rewriting the history of madness: studies in Foucault's Histoire de la folie*. New York: Routledge, 1992a.
- _____. *Rewriting history of misreading*. In: STILL, Arthur e VELODY, Irving (Eds.). *Rewriting the history of madness: studies in Foucault's Histoire de la folie*. New York: Routledge, 1992b, p. 164-184.
- GORE, Jennifer. Enticing challenges: an introduction to Foucault and educational discourses. In: MARTUSEWICZ, Rebecca e REYNOLDS, William (Eds.). *Inside/out: contemporary critical perspectives in education*. New York: St. Martin's Press, 1994, p. 109-120.
- _____. *Disciplining bodies: on the continuity of power relations in pedagogy*. In: POPKEWITZ, Thomas e BRENNAN, Marie (Eds.). *Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press, 1998, p. 231-254.
- GRAY-ROSENDALE, Laura. Investigating our discursive history: "JBW" and the construction of the "basic writer's" identity. In: *Journal of Basic Writing*, 18(2), 1999, p. 108-135.
- HENNON, Lisa. From "school house" to "school-as-community": governmentality and the space of the school. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Montreal, Quebec, Canada, 1999.
- HEYNING, Katharina Elisabeth. The early childhood teacher as professional: an

- archaeology of university reform. In: JIPSON, Janice e JOHNSON, Richard (Eds.). *Resistance and representation: rethinking childhood education*. New York: Peter Lang, 2000, p. 77-105.
- _____. Teacher education reform in the shadow of state-university links: the cultural politics of texts. In: POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry e PEREYRA, Miguel (Eds.), *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge, 2001, p. 289-312.
- HOLLIGAN, Chris. Discipline and normalization in the nursery: the Foucauldian gaze. In: *Scottish Educational Review*, 31(2), 1999, p. 137-148.
- HUNTER, Ian. *Rethinking the school: subjectivity, bureaucracy, criticism*. New York: St. Martin's Press, 1994.
- JAY, Martin. *Downcast eyes: the denigration of vision in twentieth-century French thought*. Berkeley: University of California Press, 1993.
- JONES, David e Ball, Setepen. Michel Foucault and the discourse of education. In: McLAREN, Peter e GIARELLI, James (Eds.). *Critical theory and educational research*. Albany: The State University of New York, 1995, p. 39-52.
- KARAGIANNIS, Anastasios. Soft disability in schools: assisting or confining at risk children and youth? *Journal of Educational Thought*, 34(2), 2000, p. 113-134.
- KERR, Laura. Foucault and the care of the self educating for moral action and mental illness. Paper presented at the meeting of the *Philosophy of Education*, Chicago, Illinois, 2001.
- KIRK, David. *Schooling bodies: school practice and public discourse, 1880-1950*. London: Leicester University Press, 1998.
- KIVINEN, Osmo e RINNE, Risto. State, governmentality, and education: the nordic experience. In: *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 1998, p. 39-52.
- LECHNER, Daniel. The dangerous right to human education. In: *Studies in Philosophy and Education*, 20(3), 2001, p. 279-281.
- LEMERT, Charles, e GILLAN, Garth. *Michel Foucault: social theory and transgression*. New York: Columbia University Press, 1982.
- LESKO, Nancy. *Act your age: a cultural construction of adolescence*. New York: Routledge, 2001.
- MACEY, David. *The lives of Michel Foucault: a biography*. New York: Pantheon Books, 1993.
- MAJOR-POETZL, Pamela. *Michel Foucault's archaeology of western culture: toward a new science of history*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1983.
- MARSHALL, James. *Michel Foucault: personal autonomy and education*. Vol. 7. Dordrecht and Boston: Kluwer Academic Publishers, 1996.
- _____. A critical theory of the self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault. In: *Studies in Philosophy & Education*, 20(1), 2001, p. 75-91.
- _____. Foucault for students of education. In: *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 2001.
- MAYO, Chris. The uses of Foucault. In: *Educational Theory*, 50(1), 2000, p. 103-126.

- McWHORTER, Ladelle. *Bodies and pleasures: Foucault and the politics of sexual normalization*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1999.
- McWILLIAM, Erica. *Pedagogical pleasures*. Vol. 1. New York: Peter Lang, 1999.
- MERQUOIR, José Guilherme. *Foucault*. London: Fontana/Collins, 1986.
- MIDDLETON, Sue. *Disciplining sexuality: Foucault, life histories, and education*. New York: Teachers College Columbia University, 1998.
- _____. *Researching pleasures: care of the scholarly self*, 2001
- MIDELFORT, Erik. Madness and civilization in early modern Europe: a reappraisal of Michel Foucault. In: MALAMENT, Barbara (Ed.). *After the reformation: essays in honor of J. H. Hexter*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1980, p. 247-265.
- MILLER, James. *The passion of Michel Foucault*. New York: Simon and Schuster, 1993.
- MINSON, Jeffrey. *Genealogies of morals: Nietzsche, Foucault, Donzelot, and the eccentricity of ethics*. New York: St. Martin's Press, 1985.
- MOURAD, Roger. Education after Foucault: The question of civility. In: *Journal of Urban Design*, 6(3), 2001, p. 297-316.
- MUNSLow, Alun. *Deconstructing history*. London; New York: Routledge, 1997.
- OLSSSEN, Mark. *Michel Foucault: materialism and education*. Westport, Connecticut.: Bergin & Garvey, 1999.
- OPFER, Darleen. Charter schools and the panoptic effect of accountability. In: *Education and Urban Society*, 33(2), 1999, p. 201-215.
- PÁLSSON, Gísla. *The textual life of savants: ethnography, iceland, and the linguistic turn*. Chur, Switzerland; United States: Harwood Academic Publishers, 1995.
- PAPASTEPHANOU, Marianna. Reformulating reason for philosophy of education. In: *Educational Theory*, 51(3), 2001, p. 293-313.
- PETER, Dimity. Dynamics of discourse: a case study illuminating power relations in mental retardation. In: *Mental retardation*, 38(4), 2000, p. 354-362.
- PETERS, Michael. Writing the self: Wittgenstein, confession, and pedagogy. In: *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 2000, p. 353-368.
- PIGNATELLI, Frank. Mapping the terrain of a foucauldian ethics: a response to the surveillance of schooling. In: *Studies in Philosophy & Education*. 21(2), 2002, p. 157-180.
- POPKEWITZ, Thomas. The sociology of knowledge and the sociology of education: Michel Foucault and critical traditions. In: *Sociology of education: emerging perspectives* (SUNY Series on Urban Public Policy by Carlos Alberto Torres, ed.), 1998, p. 47-89.
- _____. *Struggling for the soul: the politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, 1998.
- POPKEWITZ, Thomas e BRENNAN, Marie (Eds.). *Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press, 1998.
- POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry e PEREYRA, Miguel (Eds.), *Cultural*

- history and education: critical essays on knowledge and schooling.* New York: Routledge, 2001.
- PRIVITERA, Walter. *Problems of style: Michel Foucault's epistemology.* Albany: State University of New York Press, 1995.
- QI, Jie. The reasoning of teaching and schooling in Japan: using Foucault to explicate discourse. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, San Diego, California, 1998.
- RABINOW, Paul. Introduction. In: FOUCAULT, Michel. *Essential works of Michel Foucault. Ethics: Subjectivity and truth.* Vol. I London: Allen Lane, 1997, p. XI–XIII.
- _____. Series Preface. In: FOUCAULT, Michel. *Essential works of Michel Foucault Ethics. Subjectivity and truth.* Vol. I. London: Allen Lane, 1997, p. VII–VIII.
- RACEVSKIS, Karlis. *Michel Foucault and the subversion of intellect.* Ithaca, NY: Cornell University Press, 1983.
- RAJCHMAN, John. *Michel Foucault: the freedom of philosophy.* New York: Columbia University Press, 1985
- ROTHMAN, David. *The discovery of the asylum: social order and disorder in the new republic.* Boston: Little Brown, 1971.
- RYAN, James. Critical leadership for education in a postmodern world: emancipation, resistance and communal action. In: *International Journal of Leadership in Education*, 1(3), 1998, p. 257-278.
- SACKNEY, Larry; WALKER, Keith e MITCHELL, Coral. Postmodern conceptions of power for educational leadership. In: *Journal of Educational Administration and Foundations*, 14(1), 1999, p. 33-57.
- SCHUTZ, Aaron. Rethinking domination and resistance: challenging postmodernism. In: *Educational Researcher*, 33(11), 2004, p. 5-23.
- SCULL, Andrew. A failure to communicate? On the reception of Foucault's *Histoire de la folie* by Anglo-American historians. In: STILL, Arthur e VELODY, Irving (Eds.). *Rewriting the history of madness: studies in Foucault's Histoire de la folie.* New York: Routledge, 1992, p. 150-163.
- SEALS, Greg. Objectively yours, Michel Foucault. In: *Educational Theory*, 48(1), 1998, p. 59-66.
- SELLS, Michael. *Mythical languages of unsaying.* Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- SHERIDAN, Alan. *Michel Foucault: the will to truth.* London; New York: Tavistock, 1980.
- SKRTIC, Thomas M. *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity.* New York: Teachers College Press, 1995.
- SMART, Barry. *Foucault, Marxism, and critique.* London; Boston: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- SPENCER, Brenda. The seduction of the subject/citizen: governmentality and school governance policy. Paper presented at the meeting of the *American Educational Research Association*, Seattle, Washington, 2001.

- STIKER, Henri-Jacques. *A history of disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1998.
- STILL, Arthur e VELODY, Irving (Eds.). *Rewriting the history of madness: studies in Foucault's Histoire de la folie*. New York: Routledge, 1992.
- STONE, Lawrence. Notes on Foucault's philosophy of history. Paper presented at the *America Educational Research Association (AERA)*, New Orleans, abr., 2002.
- _____. Review article. In: *New York Review of Books*. 16 de dez., 1982.
- TAMBOUKOU, Maria. Writing genealogies: an exploration of Foucault's strategies for doing research. In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 20(2), 1999, p. 201-217.
- THOMAS, Gary, e GLENNY, Georgina. Emotional and behavioural difficulties: bogus needs in a false category. In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(3), 2000, p. 283-198.
- VERI, Maria J. Homophobic discourse surrounding the female athlete. In: *Quest*, 51(4), 1999, p. 355-368.
- VINSON, Kevin D. National curriculum standards and social studies education: Dewey, Freire, Foucault, and the construction of a radical critique. In: *Theory and Research in Social Education*, 27(3), 1999, p. 296-328.
- WALKERDINE, Valerie. Developmental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education. In: HENRIQUES, Julian; HOLLWAY, Wendy; URWIN, Cathy; VENN, Couze e WALKERDINE, Valerie (Eds.). *Changing the subject*. London: Methuen, 1984, p. 153-202.
- WALSHAW, Margaret. An unlikely alliance: mathematics education, poststructuralism and potential affirmation. In: *Mathematics Teacher Education and Development*, 1, 1999, p. 94-105.
- WILLIS, Arlette Ingram. Literacy at Calhoun Colored School, 1892-1945. In: *Reading Research Quarterly*, 37(1), 2002, p. 8-44.
- YOUNG, Robert J. *Postcolonialism: an historical introduction*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2001.

Tradução de Lisa Beker, do original em inglês.
Revisão de Luis Armando Gandin.

Bernadette Baker é professora da University of Wisconsin – Madison.

Endereço para correspondência:
E-mail: bbaker@education.wisc.edu