

DA ORDEM DO IMPÉRIO À CIDADANIA GUERREIRA (COM ALGUNS APONTAMENTOS ADVERSATIVOS)

Laura Ferreira dos SANTOS
António Joaquim Abreu da SILVA

Universidade do Minho
Universidade do Minho

Parece razoável admitir que existe hoje algum consenso sobre o desafio intelectual que a educação para a cidadania representa para os educadores. Frequentemente, adopta-se mesmo uma linguagem de cunho progressivo que, evocando os preceitos de liberdade e democracia presentes na visão grega clássica de educação do cidadão, nos apresenta um modelo de racionalidade explicitamente político, normativo e prospectivo. Isto é, um modelo que desafia a comunidade cívica para uma «luta contínua por uma comunidade política mais justa e decente» (Giroux, 1983: 168). No entanto, também com demasiada frequência, do discurso que veicula estas disposições para a acção democrática ficam arredadas, entre outras, questões muito concretas «a respeito de cultura e ideologia, estrutura e acção, linguagem e poder, sexo e classe» (Giroux, 1986: 12). Ficam ausentes sinais de problematização e de suspeita sobre as ambiguidades, contradições, omissões e exclusões que estruturam os territórios dominantes de cidadania, sejam eles os do estado, do trabalho, da família ou da escola. São lugares onde os critérios de construção da diferenciação dos sujeitos, isto é, dos “outros”, se encontram associados ao feminino, à pobreza, à cor, à idade, à religião e à cultura.

...Os educadores, o cidadão, a visão grega clássica de educação: uma nova forma de falar de um eterno retorno do mesmo, declinado no masculino? Onde estão as educadoras? Onde as cidadãs? Onde as mulheres na "visão grega clássica de educação"? No gineceu? Ao longo de séculos, a "cidadania" foi encarada como um negócio de e entre homens. Será que um discurso de intenção desconstrutiva e supostamente aberto aos "outros" se irá esquecer desse outro que são as mulheres? ...

A possibilidade de construção de uma sociedade melhor como cerne do desenvolvimento de uma noção de educação para a cidadania parece exigir dos educadores um trabalho com características específicas, capaz de provocar um deslocamento no decurso das ideias, no sentido de introduzir «na raiz mesma do pensamento o *acaso*, o *descontínuo* e a *materialidade*» (Foucault, 1971: 61), no que isto pode representar de combate aos dispositivos dominantes de controle, nomeadamente do discurso pedagógico, que, em nome do universo disciplinar da verdade, impõe condições de acesso (produzindo, consequentemente, elementos inassimiláveis) a uma ordem cordial do discurso.

Na linha de algumas das propostas teóricas de Michel Foucault, tentaremos apontar pistas de interrogação e de investigação a serem aprofundadas pelos educadores. São pistas que exigem do pensamento disponibilidade para a análise crítica das relações que, ocultas na aparente inércia dos factos, se estabelecem entre conhecimento, poder e dominação. São ainda pistas que, interpretando Foucault, pretendem combinar a crítica com a possibilidade transformadora, apontar perspectivas em vez de instituir verdades, construir a actualidade

da liberdade repensando a nossa relação com o passado e não pretendendo controlar de forma preditiva o futuro.

A isto corresponde uma tarefa de problematização das práticas de vida das pessoas e, como aponta Maurice Blanchot, de interesse pelas novas maneiras de ser do sujeito, descontínuo e plural, mas igualmente “sujeito” ao risco de desaparecimento que a sua unidade excessivamente determinada representou no decurso da história moderna do ocidente (cf. Blanchot, s/d: 35). É também uma tarefa de investigação dos dispositivos de produção do “eu” cidadão, das tecnologias ou práticas do eu, historicamente situadas, que o constituem como sujeito ético capaz de relação consigo e com os outros, isto é, capaz de transformar a força coerciva do conhecimento numa prática de autoformação (cf. Olssen, 1999: 139-40). No fundo, uma tarefa crítica que, nas palavras de Foucault, diz respeito à «remoção e transformação dos pensamentos habituais do dia-a-dia, de modo a mostrar que as coisas não são tão evidentes como as pensamos, que o que hoje é verdade amanhã não o será [...] e que logo que cada um de nós deixe de pensar nas coisas apenas pela aparência, a necessidade de transformação torna-se urgente, certamente muito difícil, mas também possível» (Foucault, 1988: 154).

É assim que no rol das evidências pode caber a ideia de cidadania como algo historicamente adquirido e garantido – uma espécie de património comum da humanidade —, ou, pelo contrário, como algo cuja importância para a vida quotidiana não é muito clara, ou ainda como um termo arcaico, objecto racional e abstracto de discussão no seio de élites políticas e educacionais que a vêem como um «emblema da modernidade» (Wexler, 1993: 164) e, complementarmente, como uma memória, mais ou menos nostálgica, de um ideal clássico por cumprir.

Preocupante é que destas representações não parece resultar qualquer sentido de problema ou de acontecimento. Das sugestões de unidade e de dispersão, de integração e de fragmentação, de globalidade e de centralidade que cada uma destas interpretações de cidadania pode conter ficam ausentes, como lembra Lyotard (1977: 100), o sentido da afirmação minoritária, que não pára de se produzir mesmo quando é imperceptível, os biliões de pensamentos surdos das mulheres no lar e das vergonhas trágicas aí sofridas, os milhões de pequenos rituais de encontro em lugares semi-públicos pelos homossexuais interditos da cena social, as lutas isoladas e colectivas dos trabalhadores. Estas são realidades minoritárias — «alteridades rebaixadas» (Butler cit. por McLaren, 1994: 137) — apenas porque são singulares, no sentido em que não habitam a instituição, o contrato e a negociação.

...Nunca será de mais insistir no extraordinário poder de síntese desta expressão: "alteridades rebaixadas". Sabe-se que a alteridade existe, que existe o diferente de mim no género, na cor, na idade, na religião, e em tantos outros domínios, mas sabe-se também que esse outro diferente de mim, se eu própria ou eu próprio me identifico com a humanidade dominante, sofre o destino do rebaixamento, da diminuição das suas capacidades e da sua dignidade. Como não sentir vergonha por não podermos eliminar este rebaixamento ou por nos transformarmos num agente da sua efectivação? Vergonha por termos permitido Auschwitz, vergonha que sentimos pelos compromissos rebaixantes que estabelecemos ou constatamos em situações menos graves do que Auschwitz, mas em que acabamos por consentir ou não conseguimos alterar. Deleuze e Guattari viam nesta vergonha "uma das mais poderosas motivações da filosofia" (Deleuze, 1991: 103; cf. também Santos, 1997). Aristóteles, muito mais atrás, falava do espanto como o começo da filosofia. Pode haver educação para a cidadania

sem uma educação para a capacidade de se espantar e sentir vergonha diante das alteridades rebaixadas com que nos vamos confrontando no nosso dia-a-dia como cidadãos, como cidadãs, ou, muito simplesmente, como pessoas que se esforçam por conseguir "um conhecimento prudente para uma vida decente" (Santos, 1987: 37)?...

Diz Foucault que [estas realidades minoritárias] são realidades dotadas de uma força própria, ainda que, desqualificadas pelo poder do discurso científico, corram o risco de serem recodificadas e recolonizadas e corram também o risco de acabar elas próprias por construir novas centralidades submetidas a uma lógica unitária do discurso (cf. Foucault, 1999: 17). Estamos perante encruzilhadas que nos confrontam com questões de escolha. Trata-se de um problema de opção fundamentada de caminhos ou modelos de cidadania. Organizemo-nos com uma questão: como se forma o poder do sujeito cidadão? Ou, pondo a pergunta noutros termos: é a cidadania sobretudo do domínio da representação jurídico-institucional, isto é, uma questão de lei e de soberania, ou, numa outra ordem, é a cidadania do domínio histórico-político e filosófico, isto é, uma questão de relação e de contextos de luta?

Especificando melhor as questões de poder para que remetem ambas as hipóteses, situadas, respectivamente, nos planos da abstracção e da materialidade, trata-se de saber se a cidadania implica pedir a «sujeitos ideais que abduquem de parte deles próprios e dos seus poderes, deixando-se sujeitar» (Foucault, 1989: 85), ou se, de outro modo, implica «investigar como é que as relações de sujeição dão origem a sujeitos» (*ibidem*: 85) capazes de afirmação do poder, nas suas multiplicidades, diferenças, especificidades, reversibilidades e conflitualidades.

Numa outra formulação, estão em jogo modelos e comportamentos de construção da cidadania que se referem a «práticas discursivas [...] que tomam corpo através de técnicas, instituições, esquemas de comportamento, modos de transmissão e de difusão, formas pedagógicas» (*ibidem*: 10), cujos contornos polimorfos põem em jogo «instâncias de produção discursiva (que, evidentemente, também administram silêncios), de produção de poder (que às vezes têm por função interdizer), de produção de saber (as quais, muitas vezes, fazem circular erros ou ignorâncias sistemáticas)» (Foucault, 1994: 18). É precisamente a análise destes contornos polimorfos e, frequentemente, contraditórios, das instâncias de produção discursiva, que permite reconhecer modelos de formação do poder do sujeito cidadão.

É possível assim encontrar, de um lado, o exercício da boa regra e moral ensinada na família e na escola, onde prevalecem, entre outros dispositivos pedagógicos, o exemplo e a comparação, a punição e a correcção e ainda as dinâmicas consideradas facilitadoras do progresso do conhecimento (casos da especialização, hierarquia e disciplina). Para Foucault, estes dispositivos fazem parte dos mecanismos fundamentais habitualmente disponibilizados que permitem aos indivíduos constituírem-se e reconhecerem-se como sujeitos (cf. Foucault, 1984: 12).

Do outro lado, um pensamento que situa a cidadania para lá do discurso do verdadeiro e do falso. Um pensamento que reconhece que «o mais pequeno brilho de verdade está sob condição política» (Foucault, 1994: 11). A verdade, ou melhor, o conhecimento da verdade, não resulta de uma faculdade permanente, mas sim da ordem material dos acontecimentos. Ou seja, daquilo que Foucault considera ser a luta entre a ordem das pessoas — uma ordem histórica de guerrilha pela conquista da verdade (tenha esta valor crítico, mítico

ou utópico) — e a ordem do governo ligada à racionalização crescente do cálculo e da estratégia, à ilusão, quimera e mistificação (cf. Foucault, 1989: 90-1).

Na ordem das pessoas Foucault tematiza uma ética do ensaio que, em vez de legitimar o que já sabemos, investiga «como e até onde será possível pensar de outro modo» (Foucault, 1984: 15); explora o campo de experiências possíveis; recusa a impotência; aceita as exigências postas pelo jogo da crítica, cuja regra é a problematização; torna explícito o caminho alternativo do direito a explorar, a tentar e a descobrir; rejeita a enunciação moral que legisla para outros a partir do exterior; promove a curiosidade que suscita o «desprendimento de si mesmo» (*ibidem*: 14) através de um «exercício de si» (*ibidem*: 15) que consiste em pensar outra coisa diferente da anterior, tornando actuais a história e a verdade da sua experiência de ser humano, seja «quando se percebe como louco, quando se vê como doente, quando se reconhece como ser vivo que fala e trabalha, quando é condenado e punido como criminoso» (*ibidem*: 13), quando, em suma, se reconhece, de algum modo, como ser de desejo.

...Uma ética do ensaio, talvez uma outra forma de falar de uma ética que, na perspectiva de Deleuze, experimenta e faz a clínica das diversas linhas que atravessam o nosso desejo, umas mais territorializadas nos nossos medos e rancores, outras mais a caminho de uma desterritorialização que nos abre novas perspectivas de possibilidade crítica. O que pode ser uma educação para a cidadania sem a exploração destas diversas linhas, pessoais e colectivas? ...

Pelo contrário, na ordem do governo está instalado um discurso que, desesperadamente, perante o aparecimento do acaso, da luta por novos direitos, da «brutalidade visível dos corpos e das paixões» (Foucault, 1989: 90), procura linhas de inteligibilidade inspiradas por uma «racionalidade fundamental, permanente, ligada por essência ao justo e ao bem» (*ibidem*: 90), de modo a garantir a estabilidade dos direitos jurídico-institucionais da soberania e da lei. Foucault considera que a esta cena do mundo subjaz a ideia aristotélica de hierarquia e classificação que, em cada momento, permite reconduzir as sensações, os erros e os acasos, isto é, a percepção dos múltiplos objectos, para o plano de uma harmonia universal e final exposta à contemplação da humanidade (cf. *ibidem*: 13).

Numa análise recente, Michael Hardt e Toni Negri (2000) dão bem conta das consequências desta ordem feliz que o modelo de contemplação teórica permite suportar. Sob a designação de “império” descrevem a formação de uma ordem mundial eficaz e totalitária caracterizada pela existência de dispositivos de controlo de todos os aspectos da vida, onde já não interessa tanto o exercício do poder soberano de cada estado na produção de integração social, mas onde passa a estar presente um conjunto de dispositivos e esquemas de produção supranacional ou global de poder. Mecanismos que, em cada momento, reconduzem, os sujeitos a uma ordem de cidadania onde a unificação económico-financeira serve de instrumento de autoridade do direito imperial para organizar, nomeadamente, as dimensões ambientais, sociais e culturais da vida. Também para Chomsky (2000), é assim que funciona a nova ordem produzida pela economia política neo-liberal que, no máximo da sua eloquência, se expõe à contemplação de cidadãos espectadores (ou consumidores) como defensora dos pobres e do ambiente e como estando a prestar um enorme serviço à comunidade. De forma tranquilamente hegemónica, organiza-se assim o consentimento da população, dispensando-a de concordar.

Como mostra Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1997), os contornos desta ordem revelam a passagem de um sistema disciplinar assegurado pelo poder soberano de cada estado para um sistema de vigilância global assegurada por insidiosos processos de internalização dessa vigilância. Simultaneamente, são processos que marcam a configuração de um biopoder preocupado com a constituição de um saber político capaz de criar dispositivos de regulação e controle de uma população que é mais vista como realidade económica do que como um conjunto de sujeitos de direito (cf. Foucault, 1989: 103-4). Transformada em objecto da economia política, forma-se em torno da população toda uma grelha de observações, por exemplo a propósito da sexualidade, que tenta «fazer do comportamento sexual dos casais um comportamento económico e político concertado [onde] os racismos dos séculos XIX e XX irão encontrar alguns dos seus pontos de amarração» (Foucault, 1994: 30).

No novo regime de discurso que nos dois últimos séculos tem vindo a construir a ordem do império não chega que o estado ou “alguém” saiba o que se passa com o sexo ou a saúde dos cidadãos. É preciso que cada um saiba cuidar de si, isto é, que seja capaz de controlar o seu próprio valor de uso. De acordo com Foucault, o modelo contemplativo aristotélico do conhecimento é aqui actualizado através de um conjunto de tecnologias de discursificação em que pontua a constituição do discurso científico. Não se trata já de proibir e punir, mas de «regular para o bem de todos» (*ibidem*: 28). A ordem de visibilidade garantida pelas técnicas racionais de discursificação, de que a escola faz parte, enquanto «espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em toda a sua extensão a operação do ensino» (Foucault, 1997: 166), acaba por ter o mesmo efeito da prisão panóptica que expõe o prisioneiro ao olhar ou à plena luz, retirando-o da sombra protectora da antiga masmorra. Agora, o detido «é visto, mas não vê; objecto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação» (*ibidem*: 177).

Submetido a um campo de visibilidade, seja na sua cela, seja no modo como é exposto nos discursos da vida quotidiana, o sujeito acaba por tomar nas suas próprias mãos «as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio da sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder externo, por seu lado, pode-se aliviar dos seus fardos físicos; tende ao incorpóreo; e quanto mais se aproxime desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos com carácter definitivo e continuamente recomeçados: vitória perpétua que evita qualquer enfrentamento físico e está sempre decidida por antecipação» (*ibidem*: 179). Estamos perante dispositivos de vigilância paradoxalmente incorpóreos e implementados de forma perversa, naquilo que quase poderíamos chamar uma pedagogia oculta do império.

...Como se afirma explicitamente em *Empire*, «O objecto da sua regulação é a vida social na sua inteireza, e assim o Império apresenta a forma paradigmática do biopoder» (*Empire*, 2000: xv). *A estrutura imperial carece de limites ou fronteiras, de tudo se pretendendo apoderar, tudo envolvendo na sua teia. «Emílio deve pensar que é livre, mas todos os seus passos supostamente livres devem ter sido preditos pelo seu mestre»: não era já assim que falava Rousseau acerca do seu aluno e da sua educação ideais?...*

Quando se pretende ir contra a corrente imperial, surgem de imediato os obstáculos, como rochedos inamovíveis pela lógica da decência e da razoabilidade, tudo modos de sermos reconduzidos à sujeição, quer seja na saúde, nas instituições de educação (???) e de ensino ou nas repartições públicas, entre muitas outras. Nas ins-

tuições de ensino superior, por exemplo, é muito possível que cinco artigos de valor medíocre sejam muito mais valorizados do que um único artigo de qualidade excelente, simplesmente porque o critério aferidor apenas entra em linha de conta com parâmetros quantitativos. Nesta perspectiva, nada importaria que Roberto Begnini tivesse realizado um filme extraordinário como A vida é bela, se essa fosse a sua única produção cinematográfica do ano. Qualquer cineasta pornógrafo que tivesse realizado cinquenta filmes no mesmo espaço de tempo seria considerado de mérito superior. Felizmente, a actividade cinematográfica ainda não é valorizada quantitativamente, embora sofra de outros males.

O que será uma educação para a cidadania que não se defronte com as questões do Império e do biopoder? O que será uma educação para a cidadania que, como afirma Boaventura Sousa Santos, não se articule com uma teoria da subjectividade e da emancipação (cf. Santos, 1994: 232)? ...

Referindo-se ao controle dos discursos sobre a sexualidade, como se poderia referir a outro elemento estruturante da cidadania, Foucault torna claro que esta nova forma de poder socorre-se de uma subtilidade que torna as velhas interdições obsoletas. Como se apresenta então o exercício deste poder? Foucault refere a exigência de presenças constantes, atentas e curiosas que supõem a proximidade propiciada por insistentes exames e observações, interrogações e confidências (cf. Foucault, 1994: 48).

São muitas as ambiguidades que se escondem, nesta “cientificização” das histórias de vida, entre o «prazer de exercer um poder que interroga, vigia, espieira, espia, rebusca, apalpa, traz à luz; e, do outro lado, [o] prazer que se atea por ter de escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou mascará-lo» (*ibidem*: 49). Reconhecem-se aqui os jogos de captação e sedução, de confronto e reforço recíproco, entre pais e filhos, educadores e estudantes. Jogos que servem de suporte ao exame médico, à relação pedagógica, à investigação familiar. Em suma, jogos que intensificam as proximidades que estranhamente marcam os processos de vigilância.

Um olhar mais atento sobre o desenvolvimento europeu ou mundial das forças e técnicas racionais capazes de aumentar a capacidade de intervenção do biopoder “imperial” revela, para lá do desenvolvimento da tecnologia diplomático-militar (cf. Foucault, 1989: 102), um investimento, ao longo dos dois últimos séculos, em políticas de saber que se fundam não só em dispositivos de vigilância, mas também de selecção, hierarquização e especialização, que não ajudam a compatibilizar o quadro biopolítico com direitos de cidadania.

É assim que a vida quotidiana se tornou um continente de experiências perdidas ao não ver reconhecidos os seus discursos pelo saber da escola, uma vez que não cumprem as regras de produção disciplinar do conhecimento. Daqui que sejam saberes despojados, ou melhor, não-saberes, ignorâncias e incompetências. Na melhor das condescendências universitárias podem ser literaturas marginais ou tradições populares. Um fenómeno semelhante passa-se, desde o início da modernidade até aos nossos dias, com o saber do médico que determina o que é a saúde e a doença nos sujeitos, despojando-os de qualquer relação com o seu próprio corpo e pensamento (cf. *ibidem*: 63). É neste contexto de relação asséptica que as instituições de saúde e escolares se justificam a partir do início do séc. XIX, ao garantirem uma «maravilhosa harmonia entre as exigências da ordem social [e] as necessidades da terapêutica» (*ibidem*: 65), ou as necessidades de ensino, criando regras de segurança e comportamento pessoal e familiar e impondo novos hábitos intelectuais e morais.

Face ao aumento do poder institucional do saber é o poder da doença ou do acaso e desordem que diminui. Noutros termos, é assim que, uma vez internado e submetido ao poder médico e dos enfermeiros, o doente «torna-se um cidadão sem direitos [...] e sem possibilidade de apelo» (*ibidem*: 66), consumando-se o controle da razão institucional sobre a materialidade dos acontecimentos e das singularidades da vida, aparentemente sem ordem e, por isso, desrazoável. Foucault sistematiza os fundamentos do direito emergente considerando que ele aparece «transcrito em termos de competência exercida sobre a ignorância, em termos de bom senso, de acesso à realidade pela correcção dos erros [...], de normalidade que se impõe sobre a desordem e desvio» (*ibidem*: 67). Verifica-se assim que dos dispositivos de discursificação científica do saber nasce a legitimidade para o exercício de um poder que despoja os sujeitos de qualquer direito sobre esse mesmo saber, tornando-os prisioneiros da desqualificação que lhes foi profissionalmente ou tecnicamente diagnosticada.

...Mais atrás, escrevemos: há «presenças constantes, atentas e curiosas que se põem a proximidade propiciada por insistentes exames e observações, interrogações e confidências»; há «jogos que intensificam as proximidades [mas] que estranhamente marcam [...] processos de vigilância». Trata-se de afirmações que nos fazem lembrar uma obra de Virginia Woolf, A room of one's own, quando se refere à presença panóptica junto das mulheres de um eternal pedagogo, obviamente masculino, sempre a dizer-lhes o que devem e não devem pensar e fazer, uma voz que constantemente sussurra aos seus ouvidos, numa proximidade controladora, o texto androcêntrico de que não se devem afastar ou pôr em causa. Como afirma Virginia Woolf, trata-se de uma «voz insistente, ora mal humorada, ora paternalista, ora autoritária, ora lamentosa, ora chocada, ora irritada, ora toda familiar, essa voz que não pode deixar em paz as mulheres, mas tem de viver nelas como se fosse uma preceptora demasiado conscienciosa» (Woolf, 1929: 71).

Por isso, mais uma vez, é ocasião de perguntar: o que pode ser uma educação para a cidadania que não enfrenta devidamente as relações de género? O que pode ser uma educação para a cidadania que esqueça o facto de os homens terem sido, durante séculos, os principais intervenientes da vida pública, considerada superior à vida privada, para onde eram remetidas as mulheres e as crianças? Como esquecer que, durante séculos, a cidadania foi apenas uma questão de homens, só eles tendo, por exemplo, o direito a votar? Por isso, o sufrágio dito universal só era assim designado porque se fazia uma equivalência patética entre o mundo masculino e a "universalidade", poucos se dando conta de que esse sufrágio arredava de si metade da humanidade¹. Ainda a este nível formal, é de lembrar que as suíças só viram reconhecido o seu direito ao voto em 1971, assim se realçando a ideia de que é mais fácil falar de cidadãos do que de cidadãs...

Retomando o livro *Empire* de Hardt e Negri, é importante referir que nesta ordem "imperial" não se joga apenas a eficácia concreta de um poder supremo abstracto e incorporado. Num efeito paradoxal, no momento em que o poder unifica e controla todos os elementos da vida social, acontecem deslocações no decurso das ideias, produzem-se novos contextos, novas pluralidades e incontáveis rupturas e singularizações. Provavelmente,

¹ Também entre os homens foram muitas vezes instituídos critérios que arredavam alguns da participação política formal (por motivos económicos, por exemplo), mas não é isso que achamos importante salientar neste momento.

assistimos a efeitos provocados pela ordem das pessoas. E esta é uma ordem que, segundo Foucault, resulta da luta e do conflito produzidos numa vida onde acontece «um jogo de instintos, de impulsos, de desejos, de medo, de vontade de apropriação» (Foucault, 1989: 14). Ao contrário do modelo aristotélico, contemplativo e supressor dos acontecimentos, Foucault apresenta uma proposta de cidadania inspirada num modelo guerreiro, pensado a partir da afirmatividade das perspectivas nietzscheanas.

Ao apresentar esta hipótese de trabalho, Foucault procura explorar as zonas de incerteza e de ambiguidade que percorrem os regimes disciplinares e panópticos da ordem do governo e do império. Fundamentalmente, trata-se de proceder à desconstrução ou à crítica dos discursos de verdade e de inocência presentes nessa ordem. Como sublinha Jennifer Gore, Foucault ajuda-nos a compreender que não existe nada de inerentemente libertador, mesmo no interior de um discurso crítico, quando na sala de aula dispomos as carteiras em círculo, do mesmo modo que não existe nada de inerentemente opressivo nas nossas tradicionais filas de carteiras (cf. Gore, 1999: 16). Na linguagem de Foucault isto significa que se é verdade que não se pode escapar do poder, qualquer que seja, é importante compreender que a sua omnipresença não tem que significar necessariamente «o privilégio de tudo reunir sob a sua unidade» (Foucault, 1994: 96), mas significa que ele se produz a cada instante, está em toda a parte e vem de todo o lado. Por outras palavras, significa a possibilidade de exercer o poder para lá dos lugares estabelecidos entre dominadores e dominados.

Para Foucault, o exercício do poder acontece assim de múltiplas formas, a partir de um sem-número de lugares marcados por relações móveis e desiguais, digam estas respeito a processos económicos, relações de conhecimento ou relações entre sexos. Numa expressão, o poder não se detém, exerce-se ou luta-se por ele. Os elementos teóricos contidos no modelo de cidadania guerreira ajudam-nos a compreender esta ideia, possibilitadora da acção de resistência.

...À moral dos sacerdotes, Nietzsche opunha o que designava de "aristocracia guerreira" (cf. Nietzsche, Genealogia da moral, I: 7). Se os primeiros representavam o ressentimento, a reactividade e o espírito de vingança, os segundos estariam do lado da afirmatividade mais plena. Mas invocar Nietzsche a propósito desta aristocracia guerreira não nos pode deixar inteiramente sossegadas ou sossegados. Especialmente, "sossegadas". É certo que estamos a falar de um denominado "mestre da suspeita", mas há razões mais que suficientes para pensar que, no que tem que ver com relações de género, Nietzsche manteve-se muito aquém da suspeita, abraçando um androcentrismo pouco compatível com essa suspeição, embora em acordo com a tradição cultural e filosófica que herdara. Não nos esqueçamos de que Nietzsche escreveu em termos de uma agonística sexual, partindo da ideia de que há um antagonismo radical entre os sexos, atribuindo a mulheres e homens papéis radicalmente distintos: enquanto que o homem deve ser educado para a guerra, a mulher deve ser educada para o descanso do guerreiro (cf., por ex., Oliver e Pearsall, 1998, e Santos, 2001). Por isso, falar de uma "cidadania guerreira", tendo nós presente que a aristocracia guerreira excluía as mulheres e que o próprio termo "cidadania" tem tantas conotações masculinas, é juntar numa mesma expressão elementos pouco inspiradores de confiança para as mulheres, relebrando-nos a urgência de pensar uma educação para a cidadania que não ignore o facto de mulheres e homens terem tido e terem ainda vivências muito desiguais, também em termos de direitos e dignidade, carregando as mulheres uma longa história que tendeu e tende ainda a "produzi-las" como "alteridades rebaixadas" (cf., por ex., Bourdieu, 1998).

Como é óbvio, falar do modelo guerreiro de cidadania não significa fazer a apologia da guerra. De modo mais preciso, Foucault esclarece que se trata de, na linha nietzscheana de pensamento, proceder à crítica e oposição ao regime de universalidade abstracta veiculado por uma certa tradição jurídico-filosófica sonhada pelos legisladores e filósofos de Sólon a Kant (cf. Foucault, 1989: 89-94). No entanto, recusar a guerra não significa apagar a ordem material e concreta dos acontecimentos, remetendo a luta para o plano formal de representações destinadas a avaliar, numa ordem diplomática, o perigo que cada um representa. Ao contrário, o modelo guerreiro adquire contornos de guerrilha permanente, apela a dinâmicas concretas e contextuais, a razões histórico-políticas e filosóficas precisas, com consequências para a análise e entendimento dos conflitos de raça, género e classe. Fundamentalmente, deverá servir como forma de evidenciação de direitos feridos de assimetria, fazendo valer, em cada momento, uma verdade que funcione como uma arma.

O reconhecimento das assimetrias não tem assim que ser sinónimo de reconhecimento de uma relação entre um poder e um não-poder. As assimetrias sinalizam clivagens, a existência de múltiplas relações de força que importa explorar «nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos, nas instituições» (Foucault, 1994: 97). Significa isto que é possível que o poder não seja homogéneo, uma centralidade absoluta, e que pela acção da ordem guerreira ele se revele relacional. Isto é, que existam tantas relações de poder quantas as relações de resistência, quantas as relações de ruptura e de reagrupamento. Para Foucault, as resistências não têm que ser o negativo da forma única do grande Poder.

É que, afinal, quando as pessoas falam e os discursos proliferam — improváveis, espontâneos, selvagens, disponíveis, irreconciliáveis —, o grande Poder surpreende-se com a materialidade (ou a não neutralidade e diferença) dos acontecimentos (ou discursos) que rompem as unidades estabelecidas e revelam «o sujeito numa pluralidade de posições e de funções possíveis» (Foucault, 1971: 60).

...Se a "cidadania guerreira" é uma expressão que, tomada isoladamente, afinal nos parece suspeita ou a ser fortemente posta em causa, já quando é acompanhada de um apelo à guerrilha permanente deixa-nos um pouco mais tranquilas e tranquilos, sobretudo se nos lembramos do pequeno prefácio ou texto introdutório que Deleuze escreveu para a sua obra Pourparlers (Deleuze, 1990). Ai, falando da filosofia, assegura que ela não deve ser entendida como um Poder (Puissance), como se se tratasse, escreve, de algo semelhante às religiões, aos estados, ao capitalismo, à ciência, ao direito, à opinião ou à televisão. «Não sendo um poder», afirma, «a filosofia não pode empreender batalhas contra os poderes, empreende, pelo contrário, uma guerra sem batalha, uma guerrilha contra eles». E como, avisa, esses poderes acabam por nos atravessar, por saltarem para dentro de nós próprias ou nós próprios, é também no nosso interior que essa guerrilha se exerce, «graças à filosofia». Portanto, é esta guerrilha que deve ser incentivada numa educação para a cidadania, numa expectativa de afirmatividade em que a igualdade de géneros não implique qualquer redução ao mesmo. De outro modo, poder-se-á pensar que essa educação é ainda uma forma de o Império querer apoderar-se das pessoas, rebaixando o ser humano a mero cidadão ou cidadã, numa força «normalizadora» que enfraqueceria os «pequenos» poderes de guerrilha ou resistência. Daí, mais uma vez, a necessidade de fazer acompanhar uma educação para a cidadania de uma teoria da subjectividade e da emancipação, para tentar fugir às malhas que o Império lança sobre nós de um modo tão omnipresente. Caso contrário, continuaremos a constatar a facilidade com que as «alte-

ridades rebaixadas" são produzidas, talvez só nos dando verdadeiramente conta disso quando formos nós próprios ou nós próprios a sermos vítimas desse «rebaixamento», como naquela «história» negra contada acerca do nazismo, em que alguém nunca protestava contra a prisão de pessoas ciganas, homossexuais, judias, comunistas ou deficientes, pois dizia não se encontrar dentro dessas categorias, até que um dia vieram prendê-lo, já não havendo mais ninguém para protestar. A guerrilha, ou é constante, ou os poderes majoritários estendem os seus tentáculos, mesmo que através de uma educação dita «para a cidadania»...

REFERÊNCIAS

- Blanchot, Maurice (s/d). *Foucault como o imaginário* (trad.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Chomsky, Noam (2000). *Neoliberalismo e Ordem Global. Crítica do Lucro* (trad.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit.
- Deleuze, Gilles (1990). *Pourparlers*. Paris: Minuit.
- Foucault, Michel (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1984). *Histoire de la sexualité, 2. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1988). *Practicing Criticism*. In Lawrence Kritzman (ed.). *Michel Foucault: Politics, Philosophy and Culture – Interviews and Other Writings, 1977-1984*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1989). *Résumé des cours. 1970-1982*. Paris: Julliard.
- Foucault, Michel (1994). *História da sexualidade, 1. A vontade de saber* (trad.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Foucault, Michel (1997). *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão* (trad.). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, Michel (1999). *Em Defesa da Sociedade* (trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Giroux, Henry (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Giroux, Henry (1986). Prefácio à Edição Brasileira. In Id.. *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para Além das Teorias de Reprodução* (trad.). Petrópolis: Vozes.
- Gore, Jennifer (1999). Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In Tomaz Tadeu da Silva (org.). *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Hardt, Michael; Negri, Antonio (2000). *Empire*. Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Liotard, Jean-François (1977). Pequena perspectivação da decadência e de alguns combates minoritários a travar. In Dominique Grisoni (org.). *Políticas da Filosofia* (trad.). Lisboa: Moraes Editora.
- McLaren, Peter (1994). *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del Deseo* (trad.). Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social.
- Nietzsche, Friedrich (1980). *Zur Genëalogie der Moral*. In Id., *Sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, vol. V, org. de Giorgio Colli e Mazzino Montinari, Berlin/New York: Deutscher Taschenbuch Verlag de Gruyter [obra editada originalmente entre 1967 e 1977].
- Oliver, Kelly; Pearsall, Marilyn (1998) (orgs.), *Feminist interpretations of Friedrich Nietzsche*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Olssen, Mark (1999). *Michel Foucault: Materialism and Education*. London: Bergin and Garvey.
- Santos, Boaventura S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, Boaventura S. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.

- Santos, Laura F. (1997). *Pensar o desejo a partir de Freud, Girard e Deleuze*. Braga: Universidade do Minho (Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia).
- Santos, Laura F. (2001), "«Enquanto meu pai, estou já morto, enquanto minha mãe, vivo ainda e envelheço» — leituras feministas de Nietzsche". Comunicação apresentada ao Colóquio *Nietzsche para o século XXI*, promovido pelo Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras de Lisboa, 10 e 11 de Maio de 2001 (texto em vias de publicação).
- Silva, António J. A. (2001). *Henry Giroux: a Pedagogia como Possibilidade Crítica* [livro em vias de publicação na editorial Quarteto (Coimbra)].
- Wexler, Philip (1993). Citizenship in the Semiotic Society. In Bryan S. Turner (ed.). *Theories of Modernity and Postmodernity*. London: SAGE Publications.
- Woolf, Virginia (1929). *A Room of One's Own*. London: Hogarth Press [ed. ut.: London: Grafton Books, 1987].