



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – PPG-FILO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

**FOUCAULT:  
A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA**

MANAUS-AM

2019

KELMES HOLANDA DE SOUZA

**FOUCAULT:  
A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação/PPG-FILO da Universidade Federal do Amazonas como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Filosofia, da linha de pesquisa Filosofia e Ensino.

**Orientador: Professor Dr. Nelson Matos de Noronha**

MANAUS-AM

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Kelmés Holanda de

S729f Foucault: a educação para a autonomia / Kelmés  
Holanda de Souza. 2019

100 f.: 31 cm.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade  
Federal do Amazonas.

1. Filosofia. 2. Michel Foucault. 3. Educação. 4.  
Autonomia. 5. Subjetividade. I. Noronha, Prof. Dr.  
Nelson Matos de II. Universidade Federal do  
Amazonas III. Título



*À minha avó, Aurora Marques de Souza,  
pelo amor incondicional e exemplo de  
mulher guerreira e vitoriosa que, pelas  
curvas do majestoso Rio Juruá, transformou  
sonhos em realidade.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus avós, Aurora Marques de Souza e Manoel Rodrigues de Souza, pelo amor sem limites e modelos de vida a seguir.

Aos meus pais, Raimunda Nonata Augusta de Holanda e José Alcimar Marques de Souza, pelo amor incondicional e exemplos de honestidade, autenticidade e humildade.

A Silvia Regina Maquine Ladislau e Agnes Maria Ladislau Holanda, minha esposa e filha, pelo amor, paciência e cuidados empregados em meu auxílio para a conclusão do trabalho.

Aos meus irmãos Kleber Holanda de Souza, Kelen Holanda de Souza, Brenda Marcela Coelho e minha cunhada Ariadne Maquine Ladislau e Tazyane Lima, pelo amor, amizade, carinho e tantos momentos de leveza e alegria.

Aos meus sogros, Francisco Garcia Ladislau Etelvina Maquine Ladislau, pela amizade e companheirismo, exemplos de pessoas vitoriosas.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr. Nelson Matos de Noronha, pela gentileza, paciência, inteligência com que conduziu todo esse trabalho, responsável por apresentar Foucault a mim.

Aos amigos que fiz no mestrado, Daniel, Lúcia Maia, Tertuliano e Pedro, pelas trocas de experiências docentes, incentivo e apoio nas horas de aperto.

## RESUMO

O presente trabalho focaliza o pensamento do filósofo francês Michel Foucault como uma ferramenta a ser utilizada em sala de aula por professores de Filosofia problematizando uma educação para a autonomia na perspectiva do filósofo. Desta forma, o conceito de filosofia ganha uma nova roupagem, a de ser uma “ontologia do presente”, isto é, produzir um diagnóstico da atualidade a partir das relações, das experiências do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca. Por conseguinte, o pensamento foucaultiano mira uma subjetividade que é construída a partir das relações de poder e dos jogos de verdade, assim a reflexão filosófica a ser produzida pelo professor de Filosofia no espaço escolar parte da resistência e da ruptura a toda forma sedentária de pensamento que visa aprisionar o sujeito a modelos ou padrões construídos como verdade a ser seguido. Desta forma a sala de aula emerge como o próprio laboratório do professor de Filosofia que se dispõe dos conceitos de poder, de problematização e de transdisciplinariedade como novos instrumentos didáticos a serem manuseados nessa empreitada de instrumentalizar o pensamento de Michel Foucault no ensino de filosofia. Pensar uma educação para a autonomia a partir do pensamento de Foucault é provocar uma reestruturação conceitual sobre a ética e a liberdade, isto é, construir novas formas ou modos de subjetivação a partir de si mesmo, do cuidado de si que passa pela via do cuidado com o outro, ou no que podemos chamar de uma ética do cuidado. O cuidado de si, termo problematizado por Foucault a partir da Antiguidade Clássica greco-romana, é compreendido como essa forma do sujeito postular novos modos de subjetivação. Portanto, o conceito de autonomia comumente entendido como a maneira pela qual o sujeito age independentemente sobre os acontecimentos e o outro, é deslocado para essa fórmula do cuidado de si, de governo de si que tem como ponto de partida o cuidado com o outro. Trilhando o caminho de Foucault percebemos uma ação prática possível de se adequar ao espaço do ensino de filosofia: a escrita. A escrita se apresenta como essa forma do sujeito descrever, pensar e conhecer a si mesmo, transformar-se e possibilitar transformações. Ou seja, a escrita aparece como uma técnica de si que possibilita diagnosticar a si mesmo possibilitando pensar e respeitar novas formas de subjetivação. Assim, pensar uma educação para a autonomia numa perspectiva foucaultiana a partir do ensino de filosofia é abrir espaço para uma nova perspectiva de educação, onde o agir do sujeito esteja fundamentado numa prática do cuidado de si que vislumbre primeiramente o gosto por uma vida saudável e não somente um diploma. Que mire novas formas de pensar a existência e que produza polos de resistências a toda forma ou modelo de vida fascista, essa é a missão do professor filósofo: construir, pela filosofia, espaços para uma Estética da Existência.

Palavras-chaves: Subjetividade; Autonomia; Filosofia; Educação, Estética da Existência.

## ABSTRACT

The present work focuses on the thinking of the French philosopher Michel Foucault as a tool to be used in the classroom by teachers of Philosophy problematizing an education for autonomy from the perspective of the philosopher. In this way, the concept of philosophy gains a new clothing, that of being an "ontology of the present", that is, of producing a diagnosis of the present from the relationships, from the experiences of the subject with himself, with the other and with the world that surrounds him. Consequently, Foucauldian thought aims at a subjectivity that is constructed from power relations and games of truth, thus the philosophical reflection to be produced by the Philosophy teacher in the school space starts from the resistance and rupture to any sedentary form of thought that seeks to imprison the subject to models or patterns constructed as truth to be followed. In this way, the classroom emerges as the very laboratory of the Philosophy teacher who has the concepts of power, problematization and transdisciplinarity as new didactic instruments to be handled in this endeavor to instrumentalize the thought of Michel Foucault in the teaching of philosophy. To think of an education for autonomy based on Foucault's thought is to provoke a conceptual restructuring of ethics and freedom, that is, to construct new forms or modes of subjectivation from oneself, from the self-care that crosses the path of beware of each other. another, or what we might call the ethics of care. The care of the self, a term problematized by Foucault from the Classical Greco-Roman Antiquity, is understood as this form of the subject postulate new modes of subjectivation. Therefore, the concept of autonomy commonly understood as the way in which the subject acts independently on the events and the other, is displaced to that formula of self-care, self-government that has as its starting point care for the other. Walking the path of Foucault we realized a practical action possible to adapt to the space of teaching philosophy: writing. Writing presents itself as this form of the subject describing, thinking and knowing himself, transforming himself and enabling transformations. In other words, writing appears as a self-diagnostic technique that makes it possible to diagnose oneself, making it possible to think and respect new forms of subjectivation. Thus, to think of an education for autonomy in a Foucauldian perspective from the teaching of philosophy is to make room for a new perspective of education, where the actions of the subject are based on a practice of self-care that first glimpses the taste for a healthy life and not just a diploma. That it targets new ways of thinking about existence and that it produces poles of resistance to every form or model of fascist life, this is the mission of the philosopher teacher: to build, through philosophy, spaces for an Aesthetic of Existence.

Key-words: Subjectivity; Autonomy; Philosophy; Educations; Aesthetic of Existence.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>CAPÍTULO I - SITUANDO FOUCAULT: CAMPO DE ATUAÇÃO</b> .....	14
1.1 Da arqueologia à genealogia: saber-poder.....	15
1.2 Problematização do sujeito de desejo.....	20
<b>CAPÍTULO II – A SUBJETIVIDADE NAS OBRAS DE FOUCAULT</b> .....	25
2.1 Subjetividade e Poder Disciplinar.....	26
2.1.1 Subjetividade no interior dos documentos reguladores.....	34
2.2 Subjetividade e Práticas de Si.....	41
2.2.1 Conceitos foucaultianos como práticas.....	44
<b>CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA: A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA</b> .....	60
3.1 A filosofia do presente e a Aufklärung.....	60
3.1.1 A liberdade como prática transgressora.....	62
3.1.2 Autogoverno de si: uma ação ética e política do sujeito.....	68
3.2 A filosofia e a Estética da Existência: novo olhar sobre a autonomia.....	70
3.2.1 Modo de sujeição: o sujeito ético como meta.....	76
3.2.2 A escrita como técnica de si.....	78
3.2.3 Algumas experiências do sujeito consigo mesmo.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b> .....	95

## INTRODUÇÃO

Parece oportuno iniciarmos esse trabalho intitulado *Foucault: a educação para a autonomia*, justificando nossa opção teórica pelo filósofo francês Michel Foucault. Não pelo fato de Foucault, de uns tempos para cá, tornar-se moda para as pesquisas acadêmicas; ou pelo fato de pertencer ao seletivo grupo dos “mestres da suspeita” como Nietzsche e Marx. Mas pelo fato de Foucault multiplicar acontecimentos e suas ideias e análises aparecerem como um diagnóstico da atualidade. Seu pensamento ainda mexe com as estruturas ou modelos de verdade já constituídos e disseminado no campo da política, da religião, da filosofia, da ciência, da arte, da literatura e de tantos outros. Em outras palavras: a atualidade clama o pensamento provocador de Michel Foucault.

O filósofo brasileiro e amigo de Foucault, Roberto Machado, numa entrevista intitulada *Impressões de Foucault* (2017), justifica assim a impressão que o filósofo francês tinha de si mesmo: “*O importante para ele não era a continuada busca de fundamentação de suas ideias, era o uso delas como instrumento, provisório, parcial, imprevisto, para outros apresentarem suas próprias ideias, criarem seus próprios pensamentos*”.

O instrumental foucaultiano nos abre um leque de possibilidades de como usá-lo em nossa prática pedagógica. A primeira, *concepção de filosofia*: o filósofo vê a filosofia como uma atividade constante do pensamento de problematização dele mesmo e do presente. Essa concepção de filosofia trazida por Foucault desmistifica a ideia comum que os alunos têm no Ensino Médio e, na maioria das vezes, amparada pelos livros didáticos e por professores de que a filosofia é um amontoado de perguntas e respostas eternas. Em Foucault a filosofia torna-se uma atividade teórica que se aperfeiçoa numa prática.

Numa de suas entrevistas, intitulada *O filósofo mascarado*, concedida a C. Delacampagne e publicada pelo jornal francês *Le monde*, Foucault diz: “É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é.”

A segunda, *a transversalidade*: Foucault é conhecido como o filósofo da transversalidade, isto porque suas pesquisas perpassam todas as áreas dos saberes, possibilitando um diálogo produtivo, construtivo. Essa forma de abordagem abre espaços para que a escola introduza novas formas, maneiras de trabalhar o currículo e seus conteúdos.

A terceira é *conceitual*. Foucault nunca trabalha seus conceitos isoladamente. Eles se complementam e se reconstituem em cada nova análise ou abordagem. Levar essa dinâmica conceitual para o ensino médio é ressignificar o uso da filosofia no espaço escolar e possibilitar novas formas de ver e entender o saber filosófico e sua importância na formação do sujeito.

Uma quarta situação diz respeito às *abordagens*. Os PCN's, quando descrevem que uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia é "ler textos filosóficos de modo significativo", orientam o professor a ter claro a abordagem ao qual será desenvolvida sua aula: "*optar por temas, domínios de investigação (áreas) ou pela história da filosofia*". Usando o pensamento de Foucault como uma ferramenta, a filosofia pode ser trabalhada em todas suas abordagens.

Dois termos também merecem destaque e, de antemão, explicados como são trabalhados nessa dissertação: educação e autonomia. Isto porque Foucault nunca desenvolveu um trabalho voltado especificamente para a educação e autonomia. O que o filósofo francês fez de mais próximo dos termos foi analisar a escola ou como o poder disciplinar e normatizante funcionava no seio desta instituição e que podemos encontrar nas obras *Vigiar e Punir: história da prisão* e *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Portanto, o conceito de educação que será combatido de alguma forma e por outro lado defendido como o que mais se aproxima do pensamento foucaultino são os mesmos conceitos encontrados nas ideias do educador Paulo Freire quando diz que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (2011, p. 33). Ou seja, de um lado uma educação conservadora que visa à formação de um sujeito domesticado para a sociedade; por outro lado, uma educação progressista ou democrática que focaliza, pelo pensamento crítico, modos possíveis de subjetivação.

Da mesma forma, a questão da autonomia é levada para outra categoria no pensamento foucaultiano, considerando sua posição crítica ao sujeito autônomo

idealizado por Descartes e Kant que serviu de modelo à modernidade, o filósofo problematiza o conceito de Estética da Existência, como outro modo de subjetividade a ser buscado. Essa ideia, Foucault vai encontrar na Antiguidade Clássica, registrado em suas obras *História da Sexualidade 2 e 3: O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, respectivamente.

Desta forma, a pesquisa se realiza por um deslocamento conceitual, isto é, se propõe a aplicabilidade de um conceito foucaultino pensado para uma determinada área do saber para a área da educação. Isto não significa pensar numa nova teoria para a educação, Foucault rejeitava essa ideia de teoria, mas examinar “como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2016, p. 19). Por isso, o objetivo norteador foi problematizar os conceitos da formação da subjetividade em Foucault na perspectiva de uma educação para a autonomia.

O tema da subjetividade nas obras do filósofo do poder nos conduziu a uma metódica pesquisa bibliográfica, em se tratando de Michel Foucault, seria impossível tal pesquisa sem uma delimitação. Por isso focalizou os dois últimos períodos de sua trajetória intelectual, ou seja, como a subjetividade é vista no eixo do poder, tendo como obras centrais: *Vigiar e Punir: história da prisão* e *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. E o eixo da ética, tendo como obras referenciais: a *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres* e *História da Sexualidade 3: O cuidado de si*. Os cursos no College de France, entrevistas, artigos e documentários serviram como apoio para uma maior compreensão do autor.

O fio condutor investigativo de toda pesquisa bibliográfica foi a problematização que se constituiu um instrumento analítico para a composição e os deslocamentos conceituais. Sobre a importância dessa abordagem no trabalho investigativo, Foucault afirma: “a dimensão arqueológica de analisar as próprias formas de problematização, a dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e de suas modificações” (2018, p. 17). Portanto, a problematização se caracteriza nesse trabalho não como um método, mas como um procedimento investigativo.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro, intitulado: *Situando Foucault: o campo de atuação*, percorre o caminho metodológico feito por Foucault para problematizar o sujeito. Encontramos um Foucault em constante mudança e

transformação, mas sempre centrado na história. A partir do método arqueológico a história será o campo de atuação do Foucault filósofo. Ao mesmo tempo que seu objeto de estudo será o saber, ou o sujeito se formou pelo saber. De igual modo, o método genealógico problematizará o poder ou o sujeito por ele constituído. A problematização surge na última fase de Foucault, focando o surgimento de um sujeito que se constitui ético a partir de si mesmo, ou de práticas de controle de si.

Não há uma sistematização na forma de discorrer sobre as abordagens, isto porque apesar de terem focos diferenciados, todos eles se correlacionam pela história, pelo sujeito e pela verdade. Não se estudou uma obra específica de Foucault, pois o trabalho não tem como foco o método, mas apenas perceber as conexões entre eles.

*A subjetividade nas obras de Foucault* é o título do segundo capítulo. O primeiro momento verificou-se como a subjetividade foi problematizada nas obras *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* e *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*, obras que caracterizam o eixo do poder. O foco foi o poder disciplinar e as técnicas de controle e como essas são percebidas e vivenciadas no âmbito escolar.

No segundo momento problematizou-se a subjetividade a partir do eixo da ética, analisando as práticas de si, o cuidado de si e como esses conceitos podem ser trabalhados em sala de aula. Essa análise foi feita a partir da leitura de *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres* e *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. Alguns conceitos como poder, problematização, transdisciplinariedade apresentam-se como propostas a serem usadas como ferramentas pedagógicas disponíveis ao professor de Filosofia.

O terceiro capítulo: *A educação para a autonomia: a Estética da Existência*, sustenta a proposta de usar o pensamento foucaultiano como ferramenta nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. A subjetividade problematizada pelo eixo do poder e da ética postula novos modos de subjetivação, isto é, de fazer da existência uma obra de arte pelo cuidado de si e do outro. Listamos algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor de Filosofia. Tais atividades objetivam entender melhor o aluno-sujeito, suas experiências, os acontecimentos o qual faz parte, sua percepção do presente. Além de apresentar alternativas de problematizar, pela filosofia, outras formas de pensamento, de realidade, de subjetivação.

Assim, o presente trabalho: *Foucault: a educação para a autonomia*, vislumbra pelo pensamento do filósofo francês Michel Foucault outras formas de pensar a educação, a subjetividade e a filosofia. Provoca o docente de Filosofia a criar espaços de resistências, rupturas com práticas pedagógicas domesticáveis. Cria-se um novo olhar sobre o aluno, visto por essa perspectiva como um sujeito em construção que resiste a todo discurso que queira aprisionar ou limitar suas competências e habilidades aperfeiçoadas e construídas.

## I – SITUANDO FOUCAULT: O CAMPO DE ATUAÇÃO

Quando estudamos a trajetória intelectual de Michel Foucault é necessário percebermos os saltos teóricos e metodológicos em seus estudos. Esses saltos e essas metodologias que estruturam toda a base conceitual apresentam-se como referências ao uso do pensamento foucaultiano em diversos campos epistemológicos. Não poderíamos, dessa forma, desfocá-lo do campo da educação visto que os dias atuais clamam uma investigação ou um olhar antifacista ao ensino e às áreas do conhecimento que provocam mexidas intensas no sujeito, como a filosofia. Não que Michel Foucault seja o remédio para tal momento, mas como diz Veiga-Neto: “ele pode funcionar assim como Nietzsche funciona: como um catalisador, um mobilizador, um ativador para nosso pensamento e nossas ações” (2016, p. 16).

As imagens produzidas por Veiga-Neto são, nesse primeiro momento, suficientes para mostrarmos o caminho metodológico e investigativo de Foucault em direção ao sujeito moderno ou à subjetividade. Mesmo que o foco de nossa investigação seja a subjetividade a partir dos dois últimos Foucault – poder e ética –, faz-se necessário entendermos como o filósofo francês percebe ou entende essa subjetividade em seu método arqueológico e genealógico.

Toda a década dos anos 1960 é caracterizada pela temática do saber, pelo estudo dos discursos marcado pela nova abordagem metodológica da arqueologia. A década de 1970 é o segundo momento de Foucault: o poder torna-se tema central de suas análises e entra em cena o método genealógico. O próprio Foucault, ao proferir suas primeiras palavras do curso *Verdade e Poder*, afirma que a preocupação ou a temática envolvendo saber e poder já estava “cuidadosamente escondida” no início de seus estudos em 1950-55.

O terceiro momento de Foucault se dá a partir da década dos anos 1980, especificamente em 1984 quando lança o volume II de *História da Sexualidade: O uso dos prazeres*. Sua preocupação agora é o sujeito, especificamente a constituição do sujeito ético. Sua abordagem metodológica agora está pautada na problematização constante de suas análises.

Assim, quando usamos as ideias ou os conceitos foucaultianos como uma ferramenta para estudar e analisar uma realidade, uma sociedade, não podemos perder de vista estes três temas que direta ou indiretamente fazem parte da cultura desta mesma realidade, desta mesma sociedade: o saber, o poder e a ética. Na introdução do volume II de sua *História da Sexualidade: O uso dos prazeres*, Foucault apresenta essa necessidade de não se perder a correlação desses eixos para se entender o objeto estudado:

Falar da ‘sexualidade’ como uma experiência historicamente singular suporia, também, que se pudesse dispor de instrumentos suscetíveis de analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam suas práticas e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade (FOUCAULT, 1998, p. 10).

Assim, o primeiro momento de nosso estudo dará ênfase aos métodos usados por Foucault nesses três momentos de sua vida intelectual. A ideia não é fazermos uma interpretação das obras que comporam essas abordagens, mas identificar o objeto de estudo destas análises, as redes conceituais identificadas por eles (método) e de que forma podem contribuir na possibilidade de uma subjetivação partindo de sua relação com o saber filosófico.

### **1.1 Da arqueologia à genealogia: saber-poder**

Quando analisamos o processo metodológico em Foucault, não podemos perder de vista o arquivista e o genealogista. A filosofia de Foucault é feita a partir da história. Ele próprio afirma o grau de dificuldade ao estudar a sexualidade a partir do século XVIII sem “um trabalho histórico crítico. Sem empreender, portanto, uma ‘genealogia’”.

Nessa empreitada metodológica de Foucault, se faz necessário saber que tipo de história e de genealogia ele faz. Embora esses métodos se diferenciem quanto ao seu objeto, eles se complementam entre si. Ao mudar de abordagem metodológica, Foucault não pretende excluir nenhuma das anteriores. Um método não é mais importante que o outro. Mas eles interagem. Um torna-se pré-requisito para o outro. Existe uma inter-relação metodológica. Essa passagem metodológica é muito clara na introdução do volume II de *História da sexualidade: O uso dos prazeres*.

O trabalho que empreendi anteriormente – seja a propósito da medicina e da psiquiatria, seja a propósito do poder punitivo e das práticas disciplinares – deu-me os instrumentos dos quais necessitava; a análise das práticas discursivas permitia seguir a formação dos saberes (...) a análise das relações de poder e de suas tecnologias permitia focalizá-las como estratégias abertas(...) (FOUCAULT, 1985, p.10).



No entanto, que tipo de arquivista é Foucault? Ou qual a preocupação de Foucault enquanto arquivista? Sabemos que uma das principais preocupações de Foucault sempre foi os discursos de verdade que estabeleciam parâmetros para cada época. Enquanto arquivista, Foucault analisa e estuda os discursos que se foram criados para se estabelecer verdades.

O arquivo é o discurso em suas várias faces da realidade. O discurso se sobressai como o objeto de estudo do Foucault arquivista. Assim, o objeto de estudo desse período arqueológico de Foucault são as práticas discursivas que constituíram o saber. Sobre o arquivo, T Flynn vai dizer que “é o discurso não apenas como eventos ocorridos, mas como ‘coisas’, com suas próprias economias, escassez, e estratégias que continuam a funcionar, transformadas através da história e provendo a possibilidade de aparecimento para outros discursos” (2016, p. 51).

Ao usar a história como arqueologia, Foucault rompe com as principais técnicas arquivistas da época: a formalização e a interpretação dos fatos. E apresenta sua marca de originalidade: “os discursos sem referência” como descreve Deleuze (2005). Em seu método, Foucault apresenta a teoria dos cortes que irá desmontar o método serial dos historiadores. Deleuze dá uma importância significativa a essa nova forma de fazer estudo da história.

A teoria dos cortes é, portanto, uma peça essencial do sistema. Há que perseguir as séries, atravessar os níveis, ultrapassar os limiares, nunca se contentar em desenrolar os fenômenos e os enunciados segundo uma dimensão horizontal ou vertical – mas formar uma transversal, uma diagonal móvel, na qual deve se mover o arquivista-arqueólogo (DELEUZE, 2005, p. 32).

Essa ideia de transversalidade que Deleuze encontra no pensamento arqueológico será a chave de leitura para mitigar o objeto de estudo da arqueologia desenvolvida por Foucault. Esse pensamento transversal do filósofo francês irá indicar um sujeito que é constituído a partir de uma rede de saberes. A arqueologia irá desvelar ou, melhor dizendo, chegará ao subsolo das ciências humanas e seus objetos para indicar a origem do que chamamos nos dias de hoje de sujeito. A história entra nesse jogo, sendo o campo de estudos que dará o suporte necessário para que Foucault analise os discursos de verdade produzidos pelos saberes para e em função do sujeito.

O Foucault “novo arquivista”, como o chama Deleuze (2005, p. 10), também é um historiador que inova a abordagem histórica. Foucault não pretende criar uma teoria da história, mas introduz elementos novos na forma de analisá-la: um estudo transversal, como já sinalizamos, de ruptura dos fatos, ou por uma descontinuidade. Para Muchail,

esse novo olhar histórico, exclui algumas categorias chaves, como consciência, fato e ciência, preocupando-se tão somente com o discurso interno das relações ou dos extradiscursos criados no interior das instituições sociais (2004, p. 28).

Fica claro que o método arqueológico de Foucault está presente em seu primeiro momento e que sua preocupação é saber *como* os saberes foram constituídos firmando-se como uma verdade e como esses saberes produziram ou ajudaram na constituição de sujeito ou subjetividade que temos hoje. Em outras palavras: saberes dotados de verdade. Por isso, *A História da loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *A Arqueologia do Saber* (1969) são as obras que mapeiam essa abordagem. Assim, esse saber que tem poder de verdade, irá ser base para a análise genealógica foucaultiana.

O Foucault genealogista é encontrado em suas obras do período da década dos anos de 1970: *Vigiar e Punir* (1975) e o volume I de *História da Sexualidade: A vontade de saber* (1976), seu objeto de estudo agora se concentra nos mecanismos de controle, ou nos mecanismos de poder. Veremos mais uma vez que Foucault não separa uma abordagem da outra, elas se complementam. Muchail (2004, p.32) percebe essa complementaridade quando diz que “em nossas sociedades ocidentais são os discursos reconhecidos como científicos os que compõem os saberes aceitos como verdadeiros, é desses saberes que tratará a genealogia”. Existe, por assim dizer, uma correlação entre seus objetos. O próprio saber se constitui objeto de estudo ao genealogista.

Ao aproximar o método genealógico com o arqueológico, Muchail encontra, ao estudar Michel Foucault, a ideia de que existem redes de saberes que se formam ou estruturam e justificam a existência de redes de poderes. Portanto, o objeto central dessa segunda fase de Foucault ou de sua análise e investigação genealógica é o poder, ou a subjetividade que se é criada a partir das relações de poder.

Fica claro a influência de Nietzsche nesse procedimento metodológico. Assim como fica evidente que a genealogia foucaultiana, assim como a nietzschiana, não é uma teoria das origens. Em Foucault a genealogia é ruptura e resistência. É uma análise das múltiplas formas de saber-poder.

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico (FOUCAULT, 2017, p. 269-70).

É nesta fase metodológica que Foucault inaugura o conceito de “microfísica do poder” esmiuçado no primeiro capítulo de *Vigiar e Punir* (2014). O conceito é um componente chave na genealogia especialmente na existência dos contrastes. Sobre esses contrastes, Foucault distancia-se de Nietzsche nessa relativização dos termos guerra e luta, e apresenta os termos de *governo e governamentalidade* no quadro geral de seus estudos sobre o poder. (CASTRO, 2015, p. 83)

O ponto a ser considerado é que Foucault nunca apresentou uma definição ou conceito de poder. Como genealogista, entendeu poder como uma “relação de forças” que está sempre em ação e que sempre existe resistência entre as forças. Desta forma, pensa-se não em polos concentrados de poder, mas em “micropoderes” que se exerce em cada espaço onde há corpo. As relações entre os corpos são relações de poder. O filósofo chega a afirmar que o poder “só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 2017, p. 274).

A genealogia empreitada por Foucault dá ênfase ao corpo, especialmente nos mecanismos de disciplina e controle sobre estes. Esta ideia se faz presente num dos enunciados de *Vigiar e Punir* (2014, p. 134) ao afirmar que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Desta forma, o método genealógico trata de investigar o poder a partir do interior das instituições ou nas “práticas extra discursivas que informam determinadas formas do exercício do poder” (YAZBEK, p. 91, 2005).

Nessa linha de reflexão, Foucault identifica uma ruptura nas práticas penais, e essa ruptura de foco é o que dá corpo à genealogia. Em *Vigiar e Punir*, ele apresenta essa mudança no caso de Damians e no regulamento disciplinar da “Casa dos Jovens detentos em Paris”.

As análises de Foucault nos anos 70 buscam antes de tudo compreender como se passou de uma concepção do poder em que se tratava o corpo como uma superfície de inscrição de suplícios e de penas a uma outra que buscava, ao contrário, formar, corrigir e reformar o corpo” (YAZBEK, p. 31, 2005).

Foucault quer saber o porquê, num curto espaço de tempo, essas práticas foram mudadas. Observa-se, assim, que Foucault não está preocupado com uma história linear de acontecimentos subsequentes, mas com um problema: o corpo, objeto de punição passou a ser disciplinado. Ou seja, que sujeito se formou a partir desta nova tecnologia

de controle, sob esses efeitos de poder e que jogos de verdade estão por trás? Para Flynn, “o que a genealogia acrescenta a essa investigação é um interesse específico sobre a nova economia de relações de poder atuantes nessa prática magnânima de reforma penal” (2016, p. 58).

Muitas críticas foram elaboradas sobre o uso foucaultiano da história em sua arqueologia e genealogia: teoria do corte. Dessa análise de ver a história como um processo descontínuo. Ou desconstruir esse processo de sistematicidade que as ciências têm como estrutura. O problema que Foucault teve de resolver ou dar uma resposta aos seus críticos foi como dar unidade a essa análise da descontinuidade. Foucault encontra na disciplina (e aqui deve-se entender disciplina como uma área do saber) uma alternativa, pois para ele a disciplina é composta de regras discursivas que se “reatualizam”, mas não deixam de ser regras (RABINOWS e DREYFUS, 1995, p. 67).

Rabinows e Dreyfus, ao estudarem as obras de Foucault, identificam em *A Ordem do discurso* que a disciplina “é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (Ibid., 65). Mesmo Foucault identificando que existe uma mudança constante de métodos, objetos e das regras de um discurso, ainda é na disciplina que vê uma possibilidade de unidade.

Quando ele chega a propor um princípio de unidade através de descontinuidade que não recorrem às intenções de sujeitos individuais, mais uma vez omite a possibilidade de as unidades disciplinares poderem ser o resultado de práticas comuns não refletidas, e afirma que as unidades devem ser encontradas no nível de um discurso regulamentado por regras (RABINOWS e DREYFUS, 1995, p. 67).

No entanto, essa lacuna na metodologia arqueológica de Foucault de tentar dar unidade na descontinuidade talvez seja fruto de um outro problema detectado por seus críticos: a ideia do significado e da origem dos acontecimentos. Ou simplesmente não comprová-los. Passo que dará em sua genealogia. A arqueologia é uma teoria dos discursos que não se enquadra em nenhuma teoria ou prática que estuda. Sua análise é independente e se distancia de outras teorias institucionais e mesmo epistemológicas. “A tarefa do arqueólogo é descrever, em termos teóricos, as regras que regem as práticas discursivas. Colocando a verdade e a seriedade entre parênteses, o arqueólogo opera num nível que é livre das influências das teorias e das práticas que estuda” (Ibid., p. 114). Por isso que a genealogia complementa a abordagem arqueológica, pois ela, a genealogia, dá a natureza prática da análise foucaultiana.

Essa inversão de abordagem ou transformação de objeto de análise mostra que o pesquisador não é mais um espectador dos “*monumentos discursivos mudos*” (arquivista), mas ele mesmo está envolvido nas práticas sociais que investiga e problematiza (Ibid., p. 115).

## **1.2 Problematização do sujeito de desejo**

É somente com a *História da Sexualidade: O uso dos prazeres* (1985) que Foucault dará uma nova guinada: a problematização do sujeito ético. Ele mesmo afirma a necessidade de se fazer um terceiro deslocamento de análise: o primeiro centrou-se nas práticas discursivas “que articulavam o saber”, o segundo deslocamento nas múltiplas formas do “exercício dos poderes”, e “parecia agora que seria preciso empreender um terceiro deslocamento a fim de analisar o que é designado como ‘sujeito’” (1985, Introdução, p. 11). É como o sujeito se constitui ético a partir de si mesmo que Foucault empreenderá suas análises nesse terceiro eixo de análise.

Para não cometermos nenhum erro quanto a essa nova abordagem, vale esclarecer que a problematização foucaultiana não é um método de análise com seus conceitos, normas e regras objetivas a serem executadas. Ela aparece nas obras de Foucault, como um instrumento investigativo do pensamento sobre o objeto problematizado, analisado.

A empreitada teórica da problematização de Foucault tem alguns elementos importantes: Primeiro são os “jogos de verdade” que estão na base da constituição desse sujeito ético ou como essas verdades influenciam nessa subjetivação ética do sujeito. Desta feita, ele problematiza uma história da verdade, história essa da qual o sujeito se faz parte, se faz experiência, pensa a si mesmo:

É a tarefa de evidenciar alguns elementos que possam servir para uma história da verdade. Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado (FOUCAULT, 1985, p. 12).

O segundo é o uso da história. Foucault continua em suas análises fazendo pesquisa histórica, mas não como historiador e sim como filósofo. Faz filosofia a partir do estudo da história. Esses estudos são “um exercício filosófico: sua articulação foi a de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento

daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente”. (Ibid., p. 14)

Com a problematização Foucault enriquece suas abordagens da arqueologia e da genealogia. Em muitos momentos da *Introdução* de *O uso dos prazeres*, ele chega a afirmar que é um estudo de genealogias. O foco dessa nova abordagem faz Foucault relacioná-la ou mostrar como ela pode ser trabalhada nos estudos caracterizados pela arqueologia e pela genealogia:

A dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; a dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e de suas modificações. Problematização da loucura e da doença a partir de práticas sociais e médicas, definindo um certo perfil de ‘normatização’; problematização da vida, da linguagem e do trabalho em práticas discursivas obedecendo a certas regras ‘epistêmicas’; problematização do crime e do comportamento criminoso a partir de certas práticas punitivas obedecendo a um modelo ‘disciplinar’ (Ibid., p. 15).

Suas problematizações irão, nessa terceira fase, indicar uma vida de controle sobre si que denominará de uma “Estética da Existência”. Esse cuidado de si irá resultar num modo de vida filosófico, onde a filosofia se torna, agora, não mais uma ciência do transcendente como queria Kant, mas uma “ontologia do presente”, da atualidade. Para Davidson “a relação do sujeito para consigo mesmo manifesta o estilo de vida de alguém, e o modo de vida filosófico força uma relação transformadora de si para consigo” (2016, p. 185).

Essa fase de problematização partindo da sexualidade, tendo por análise o “homem de desejo” e as “técnicas de si” que resulta numa “Estética da Existência” (que abordaremos mais à frente) é resultado da pesquisa histórica. Foucault se debruça exclusivamente sobre textos da Antiguidade Clássica. De uma fase desse período. Mais uma vez se percebe o corte histórico em seus estudos e, em suas interpretações, o cunho arqueológico, visto que é um trabalho genealógico: de controle de si, de disciplina de si.

Quando se analisa o método arqueológico e o genealógico de Foucault tendo em mente que ali existe o instrumento da problematização, dois elementos se destacam: a forma de usar a história e a crítica social que estão por trás de cada análise feita. Em Foucault está claro, que todo seu estudo é feito a partir da análise histórica. No entanto, existe um distanciamento da história trabalhada pelos historiadores tradicionais, como já foi assinalado acima. Foucault rompe com a ideia de continuidade na abordagem

histórica, de fazer da história apenas um estudo interpretativo, uma análise problematizada dos acontecimentos ou do sujeito.

Não existe na abordagem histórica feita pelo arquivista Foucault um processo evolutivo dos fatos. Existem, sim, descontinuidades problematizadas. Essa descontinuidade está presente em todas as suas abordagens arqueológicas quanto genealógicas. Para Flynn, “há uma dimensão arqueológica em sua genealogia do sistema penal moderno. Ela consiste em desvelar aquelas práticas discursivas e não discursivas que tornam possível, e de fato natural, falar em vigilância, reeducação e punição judicial (2016, p. 58).

Em Foucault, a história será “efetiva”, isto significa que na pesquisa histórica o pesquisador vê os acontecimentos como forças de resistências e problematiza-os a partir do presente. A significação desses acontecimentos não é uma consequência de fatos ordenados, mas deve-se ao próprio devir histórico das relações de forças que se invertem dinamicamente e que proporcionam seus resultados. Sobre essa história efetiva, o filósofo francês afirma:

A história “efetiva” faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece (...) As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta (FOUCAULT, 2017, p. 73).

Essa concepção da história problematizada por Foucault está em consonância com o que Nietzsche denomina de “história crítica”. Para Scarlett Marton (2000, p. 84), a concepção nietzschiana de uma “história crítica” nos leva a compreender que essa categoria de história torna o homem livre, em parte, do passado e o constitui como um sujeito do presente, um sujeito autêntico: essa autenticidade só se faz pela experiência de vida.

As problematizações de Foucault também ganham expressividade pela crítica social nelas contidas. São diagnósticos do presente que impulsionam mudanças conceituais e estruturais. Dito de outra forma, cabe analisar como o saber (objeto próprio da arqueologia) se faz presente nas relações de poder (objeto da genealogia) existentes em nossa sociedade, presentes nas relações entre os sujeitos. Os conceitos de *razão* e *loucura*, a organização do hospital e de instituições psiquiátricas a partir das abordagens metodológicas de Foucault foram repaginadas. As prisões, os modelos disciplinares e

normativos denominados por Foucault de nova “tecnologia do poder” ganharam uma nova importância dentro da sociedade. As ciências humanas e naturais passaram a se conhecer melhor a partir das “rupturas epistemológicas” (YAZBEK, 2015),

Numa entrevista realizada em Berkeley, em abril de 1983, por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinows, Foucault afirma que sua pretensão ao mudar o foco de abordagem a partir de *Usos dos prazeres* era “fazer uma genealogia dos problemas, das problematizações” (1995, p. 216). Essa nova análise não mais recai sobre as práticas discursivas, mas sobre o que Foucault denomina de “foco de experiência”. No curso de 1982-1983 que compôs a obra *O governo de si e dos outros*, quando irá abordar a questão do método na aula do dia 5 de janeiro de 1983, ele reafirma que esse “foco de experiência” faz parte da relação dos temas estudados:

Esses três elementos – formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis – são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de ‘foco de experiência’ (FOUCAULT, 2013, p. 5).

Por mais que na arqueologia perceba-se uma abordagem mais teórica, essa preocupação com essas formas de experiências se fazem presentes nas práticas discursivas considerando que essas práticas produzem relações de poder. Para Flynn (2016, p. 60), a abordagem arqueológica apresenta formas de problematização e a genealógica a problematização é feita sobre as práticas. Isso significa dizer que a problematização não deixou de estar presente no Foucault arquivista nem tampouco genealogista.

Pela problematização o projeto de *História da Sexualidade* deve ser compreendido como uma experiência de vida. Isso se entendermos por experiência a mesma definição defendida por Foucault como uma “*correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade*” (FOUCAULT, 1998, p. 10). Existe, assim, uma relação explícita de dependência numa cultura entre o saber, o poder e as formas de subjetivação ética que podem ser refletidas filosoficamente em sala de aula.

O que se percebe é que as abordagens metodológicas de Foucault – Arqueologia e Genealogia – não podem existir de forma efetiva para o educador sem o viés da problematização, onde seu campo de atuação sempre será a história.

Sobre as abordagens metodológicas de Foucault podemos sublinhar dois pontos importantes para o professor de Filosofia (que será aprofundado nos próximos capítulos).



A primeira delas é quanto ao discurso ou não discurso ao qual sua prática docente está fundada. Descobrir as intenções ou as verdades que se quer implantar ou que se organiza a instituição para que a reflexão filosófica nasça maculada de verdade. Nos tempos sombrios no qual a educação vivencia hoje e as Ciências Humanas em especial, é relevante a análise dos discursos de verdade que nascem nas instituições objetivando a formação do sujeito ou do cidadão como clama os documentos oficiais que regem o ensino.

O segundo ponto que destacamos diz respeito à especificidade do método arqueológico e, por conseguinte, genealógico de Foucault que se percebido no binômio saber- poder. Roberto Machado é esclarecedor quando diz que “a arqueologia tem como objetivo descrever conceitualmente a formação dos saberes, sejam eles científicos ou não, para estabelecer suas condições de existência e não de validade, considerando a verdade uma produção histórica” (1988, p. 166).

A ideia de Machado sobre a arqueologia foucaultiana não apresenta uma ruptura entre saber e ciência, mas o entendimento que a ciência é também um tipo de saber que se propaga e se objetiva num discurso de verdade.

Quando direcionamos as abordagens metodológicas foucaultianas para o ambiente educacional e precisamente para as práticas pedagógicas, verifica-se a inversão ou a provocação de um ensino não voltado para a relação sujeito-objeto, ou seja, que existe um conhecimento pronto a ser apreendido, mas que precisam ser construídos a partir da relação entre os saberes já estruturados e a experiência do aluno. Portanto, esses dois elementos: análise do discurso de verdade e os saberes construídos, nos fornecem elementos para estruturamos um pensamento sobre novas formas de problematizar o sujeito, a subjetividade em sala de aula pela filosofia.

Os eixos saber e poder apresentados pela nomenclatura metodológica de arqueologia e genealogia apresentam Foucault como multiplicador de acontecimentos que vislumbra o nascimento da subjetividade sendo problematizada pelo saber e pelas relações de poder. Por conseguinte, dois aspectos das abordagens metodológicas foucaultianas podem ser deslocadas ou incorporadas para a educação pelo saber filosófico que são as ideias de ruptura e resistência. Essas duas ideias incorporam o pensamento filosófico de Foucault e estarão presentes em suas obras do segundo e terceiro Foucault.

## II - A SUBJETIVIDADE NAS OBRAS DE FOUCAULT

As investigações de Foucault nos proporcionaram uma visão de como a subjetividade foi problematizada a partir dos jogos de verdade ao qual o sujeito sofre influência. As rupturas epistemológicas provocadas pela arqueologia fragilizaram a ciência com sua “vontade de verdade”. Ao mesmo tempo que proliferou uma nova forma de estudar e pensar a história.

Essa inovação das abordagens foucaultianas nos colocou diante de uma das categorias essenciais para o campo da filosofia e da educação: a subjetividade. Portanto, a ideia desse capítulo é apresentar como a subjetividade foi problematizada por Foucault a partir dos dois últimos “Foucault”. Por isso, a primeira parte tem como referência central as obras *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (2014) e *História da Sexualidade 1: a vontade de saber* (1988). O segundo momento, as obras de referência são: *História da Sexualidade 2 e 3: O uso dos prazeres* (1985) e *O cuidado de si* (1985b).

Não podemos começar um estudo sobre subjetividade e o sujeito sem problematizarmos, em poucas linhas que sejam, uma definição de ambos os termos. As discussões que se tem em torno da subjetividade ou do sujeito remontam à Antiguidade clássica. O ensaio de Beatrice Han (2016), intitulado *Analítica da Finitude e História da Subjetividade*, descreve com precisão os caminhos que a subjetividade e o sujeito tomaram no âmbito filosófico e a percepção de Foucault sobre suas trajetórias até o presente e, ao mesmo tempo, nos oferece pistas sobre o aparecimento de uma subjetividade e de sujeito cognoscente plantado no início da modernidade pelo filósofo francês René Descartes e endossado pelo sujeito do conhecimento kantiano.

Será o Cogito cartesiano que impulsionará esta forma de ver o sujeito. Sobre a importância de Descartes ou de seu Cogito e essa forma de compreender a subjetividade na modernidade, Han (2016, p. 223) assevera que “a ruptura epistêmica fundamental que inicia a modernidade remete-se, portanto, não a Kant, mas à invenção por parte de Descartes do sujeito cognoscente universal e da verdade como representação do real”.

O “momento cartesiano” nos apresenta a definição e o surgimento de uma subjetividade ou de um sujeito que já está aí. Pronto. Definido. Que existe por si só. Dotado de razão. Um sujeito ou uma subjetividade que não é afetada pelo curso da história

e nem pelas experiências e relações sociais. Portanto, estamos presenciando o aparecimento de um sujeito sem movimento. Dotado e capacitado para agir ou se tornar ator das transformações do mundo que o cerca. O *Cogito* cartesiano criou um sujeito a-histórico, autoconstituído e totalmente livre (REVEL, 2005b).

Os eixos de pesquisas de Michel Foucault apresentam a preocupação com esse objeto que é o sujeito ou a subjetividade ou, especificamente, como os modos de subjetivação que os constitui. Por isso, afastar-se dessa filosofia do sujeito cartesiano ou tirar proveito de alguma forma dela se faz necessário para percebermos o aparecimento de uma nova definição de sujeito e de subjetividade. “Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Foucault problematizou um sujeito que é objetivado a partir de um saber e de um poder que dividem e classificam e por uma prática de si mesmo (VEIGA-NETO, 2010). Assim, podemos definir a noção de sujeito e de subjetividade, tendo como referência os estudos sobre os modos de subjetivação, como uma construção a partir das relações de poder e sobre as experiências vivenciadas no presente. Ou seja, “pensar o sujeito como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores” (REVEL, 2004, p. 84). Em outras palavras, estamos diante do aparecimento de um sujeito que agora é histórico, constituído e que aspira ao exercício da liberdade.

Por conseguinte, a subjetividade se apresenta como um estado de existência que não é estático, fixo, mas se define como “a maneira pela qual o sujeito faz da experiência de si mesmo um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (REVEL, 2004, p. 85). Esta definição de subjetividade descrita por Foucault nos apresenta outra terminologia que será fundamental: a verdade como jogo de discursos. Isto porque, na arqueologia foucaultiana, os discursos de verdade ganharão importância para a constituição do sujeito por um processo de sujeição ou objetivação.

## **2.1 Subjetividade e poder disciplinar**

A partir desta definição de sujeito e subjetividade, a ideia agora é problematizarmos de que forma eles são constituídos a partir desse modo de subjetivação que divide e classifica que é o poder e; de uma prática de si mesmo, de um cuidado de si

(RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 234). Quando focamos nosso estudo no surgimento de um sujeito ou de uma subjetividade a partir do poder, na perspectiva foucaultiana, além de fazermos uma reflexão filosófica sobre os termos nos deparamos com a necessidade de trafegarmos pela trajetória histórica do poder pensada pelo filósofo francês.

Em seus estudos sobre o poder, Foucault identificou uma evolução nas formas de sujeição, ou nas formas em que o poder foi exercido. No século XVI, a dominação ainda era prevista ou entendida a partir da relação entre soberano-súdito: o rei era a personificação do poder. No século XVII se percebe uma nova forma de atuação do poder onde a preocupação já não seria mais a posse da terra e de sua riqueza, mas o corpo, isto é, a normalização do corpo. A essa nova face do poder, o filósofo deu o nome de poder disciplinar. Sobre o aparecimento dessa nova forma de poder, Foucault diz:

Esse novo tipo de poder, que não pode mais ser transcrito nos termos da soberania, é uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente; esse poder não soberano, alheio à forma da soberania, é o poder disciplinar (FOUCAULT, 2017, p. 291).

Observa-se nessa perspectiva de poder dois elementos novos: a posição do indivíduo e das instituições. Nessa nova forma de controle, que é o poder disciplinar, o indivíduo sofre uma ação ao mesmo tempo que produz outra. O corpo agora não é mais flagelado, mas sujeitado a normas e disciplinas para ser obediente e domesticado. Nas primeiras páginas de *Vigiar e Punir* (2014, p. 9-11), encontramos dois exemplos que justificam a reflexão sobre a passagem de um método de punição ao outro e como o indivíduo é compreendido. Em outras palavras, vê-se o surgimento dessa nova forma de constituição do sujeito e de uma subjetividade, qual seja: um sujeito produzido para obedecer.

No primeiro exemplo, o caso de Damians, encontramos um verdadeiro espetáculo que se faz do indivíduo através das técnicas de punição. O indivíduo ainda está sob a tutela de um poder soberano. No segundo exemplo, encontramos o regulamento da “Casa dos jovens detentos de Paris”, esse caso nos mostra como o indivíduo é sujeitado. Nos doze artigos do regulamento descrito por Foucault, percebemos a funcionalidade ou ação do poder que agora não mais flagela, disciplina. O indivíduo não é mais supliciado, mas adestrado. Seus movimentos e pensamentos são conduzidos para uma ação em conformidade com o que se deseja obter.

Nosso olhar sobre a “Casa dos jovens detentos de Paris” nos revela elementos estruturais de como esse poder disciplinar pode construir subjetividades: organização do tempo, do espaço e do trabalho que se pretende atingir, isto é, como o tempo é organizado para se produzir o máximo possível, como o espaço é distribuído para realizar as funções determinadas, seu controle mediante o horário para realizar as atividades. Esses mecanismos de controle resultam num comportamento repetitivo e sucessivo do sujeito.

Vemos nessa dinâmica organizacional da disciplina – tempo, espaço e trabalho – o surgimento de um sujeito que é útil e obediente. No que se refere à utilidade, isso significa dizer que o indivíduo é ativo para atuar na sociedade, para produzir. Na obediência, o indivíduo não realiza ou atua sob imposição, por obrigação ou respeito, mas de forma consciente de maneira tal que não percebe sua heteronomia no pensar e agir.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (...) o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Esse fragmento foucaultiano não só fundamenta o surgimento de uma subjetividade que agora se apresenta como submissa e ativa, como sustenta o aparelhamento das instituições guardadoras de indivíduos a partir da existência de “micropoderes” que atuam como força para esse poder disciplinar. Essa “maquinaria de poder” que produz subjetividades, por si só é ativada no interior das instituições. Por isso, acreditamos que o uso do termo “mecânica” não seja por acaso, isto porque os micropoderes produzem relações de poder. Isso significa dizer que no seio destas instituições as relações de poder se sobressaem.

O segundo elemento que encontramos nessa concepção de poder foucaultiana é o surgimento de instituições reguladoras/disciplinadoras como a escola, o hospital, e a prisão com papel decisivo na constituição de sujeitos dóceis. Será no interior dessas instituições que a disciplina agirá de forma mais eficaz sobre o indivíduo organizando o espaço, controlando o tempo, vigiando e registrando sua conduta (MUCHAIL, 2004), como detectamos na “Casa dos jovens detentos de Paris”. Ao refletirmos sobre estas instituições, daremos destaque para a escola, isso porque vemos nela esse espaço privilegiado de constituição de subjetividades, de formação de sujeitos.

Através do controle do espaço escolar pela disciplina é possível identificarmos dois movimentos: um classificatório e outro excludente. O primeiro classifica o indivíduo em obedientes e desobedientes; o excludente, ao mesmo tempo em que os classifica, produz estereótipos. Para Rabinows e Dreyfus (1995, p. 112), o controle do espaço escolar pela disciplina possibilita o aparecimento de uma grade organizada de normalização onde o objetivo principal será de supervisionar e disciplinar a experiência no espaço. Essa dinâmica do espaço escolar está estruturada no discurso de verdade que se quer estabelecer.

Isso nos possibilita refletirmos a constituição de uma subjetividade ou de um sujeito a partir desses discursos de verdade construídos no interior de cada instituição disciplinar. Em nosso caso, o discurso de verdade da instituição escolar está disseminado na pedagogia, em seu regimento interno, nas áreas de conhecimentos que compõem o currículo e nos modelos de avaliação. Por isso, acreditamos que esse discurso de verdade tem como base uma relação de poder e um saber que o estrutura a agir dessa forma e não de outra.

Dois conceitos não podem passar despercebidos no funcionamento desta instituição disciplinar: o composto poder-saber e o dispositivo.

Em *Vigiar e Punir*, encontramos a correlação poder-saber descrita da seguinte forma:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem de saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (...) é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (2014, p. 31).

Percebe-se que existe nessa relação não uma dependência nem tampouco uma ação preliminar de um sobre o outro, mas uma complementação nessa dinâmica das relações de poder. Pensar uma subjetividade a partir da confluência entre poder-saber e de suas transformações históricas é dar subsídio ao surgimento de dispositivos. Nosso olhar sobre o dispositivo se justifica por entendermos que ele será o instrumento que dará vida e dinâmica estrutural à disciplina no interior das instituições disciplinares. Sua funcionalidade será fundamental para percebermos as subjetividades que são constituídas a partir dele.

Isso porque o binômio saber-poder faz parte da dinâmica de atuação do dispositivo disciplinar. Um saber individualizado que organiza o espaço, o tempo e a comunicação entre os indivíduos. A Escola de Gobelins em sua organização interna mostra como o saber está espalhado nessa estrutura: a divisão da escola em três classes, a execução de exercícios individuais onde os melhores são recompensados, um livro de registro do comportamento dos alunos feito pelos professores são formas de ocupar o tempo e o espaço apropriados de antigas práticas monásticas pelo saber pedagógico e o psicológico ao longo dos processos de formação dessa mecânica do poder (FOUCAULT, 2014).

Por dispositivo devemos entender estratégias bem elaboradas para a implementação das técnicas de normalização. Desta forma, um tipo de saber está por trás de cada dispositivo. Para Foucault (2017, p. 367), os dispositivos são “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por ele”. Na escola, a ação do dispositivo é percebida na organização do espaço. Isto é, como os corpos se relacionam num espaço que está programado para um corpo que não resista. Assim, entendemos que o dispositivo é o “próprio discurso interno da instituição” (FOUCAULT, 1988, p. 30).

Ainda sobre o dispositivo, Foucault ensina que

tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade (2017, p. 364).

Na análise do surgimento de uma subjetividade a partir do poder disciplinar dinamizado no interior da instituição escolar, um elemento novo não poderia passar despercebido, isto é, que as relações de poder são sempre intencionais e nunca subjetivas (FOUCAULT, 1988). Por trás desse caráter de intencionalidade das relações de poder existem objetivos a serem alcançados e que por mais que exista no centro da instituição uma “equipe de racionalidade” que coordena os dispositivos para alcançar esses objetivos, jamais se pode associá-las a interesses individuais, subjetivados. Aqui está em jogo a manutenção dos discursos de verdade que a instituição escolar deve proteger sob o saber que está por trás destes discursos que produzem transformações.

Dois dispositivos disciplinares não poderiam passar despercebidos dessa análise genealógica do sujeito. Dispositivos esses que não atuam de formas separadas, mas se complementam. O primeiro é a *técnica da vigilância*. Através dessa técnica, o poder

disciplinar se torna múltiplo, isto é, existe entre os indivíduos a distribuição contínua e permanente dos olhares se fazendo presente em toda parte e sem serem percebidos. Os sujeitos se disciplinam mutuamente.

Vemos a firmação tácita de um pacto entre o sujeito e a instituição. Um pacto de controle onde o sujeito torna-se objeto de ação e transformação. Ação, porque policia e destra o outro pelo olhar. Transformação, porque o sujeito também se ajusta pelo olhar vigilante do outro. Assim afirmam Rabinows e Dreyfus (1995, p. 173): “O ato de vigiar e ser vigiado será o principal meio pelo qual os indivíduos são reunidos no espaço disciplinar”.

O segundo dispositivo disciplinar é o *exame*. Verificamos que essa técnica incorpora todos os outros instrumentos técnicos da disciplina. Isto porque ele classifica, vigia, normaliza e pune. Nesse dispositivo o sujeito torna-se efeito e objeto das relações de poder-saber ou dos micropoderes existentes no seio das instituições.

Essa técnica de subjetivação colocou o indivíduo numa rede documentária: a descrição metódica de seu comportamento e de suas relações. Recria-se um sujeito psicológico não mais de cunho universal, mas particular: individualizado, pensado. Objeto de estudo que ganhará status de “caso”. Assim Foucault definirá “caso”: “é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído etc.” (2014, p. 187). Dessa percepção foucaultiana podemos inferir que sujeitos são construídos a partir dessa técnica que une poder-saber.

A análise foucaultiana da sexualidade a partir do século XVII mostrou-nos a eficiência com que as instituições disciplinares incorporaram e planejaram seus dispositivos disciplinares, organizaram suas relações sociais a partir de padrões normalizantes e reguladores entre o lícito e o ilícito, permitido e o proibido, partindo ou criando redes de poder. A sexualidade foi, pelo dispositivo da vigilância e de sanções, reprimida no corpo social produzindo, assim, novas formas de subjetivação.

Em *História da Sexualidade 1: a vontade de saber* (FOUCAULT, 1988), surge uma subjetividade codificada pelo discurso regulador. Discurso que faz o sujeito regular a si mesmo a partir de padrões de comportamento desenvolvidos no interior de cada



instituição reguladora. A atenção sobre a sexualidade nos permite problematizarmos que modelos de subjetividades são possíveis no presente, ou que técnicas de subjetivação ainda produzem, através de um discurso de verdade, sujeitos domesticados ou assujeitados.

A genealogia do sujeito moderno, a partir do primeiro tomo de *História da Sexualidade 1: a vontade de saber* (1988, p. 23), apresentou-nos novas formas de subjetivação ou uma tecnologia particular de constituir subjetividades: *a confissão*. Se não é nova, pelo menos a forma com que Foucault a investiga e interpreta nos permite que a utilizemos como uma chave de leitura para entendermos o surgimento desse sujeito a partir de uma relação com o discurso de verdade (HAN, 2016, p. 235).

Iniciemos nossa investigação a partir do fragmento extraído do *Capítulo II A Hipótese Repressiva de A vontade de saber*:

A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil (FOUCAULT, 1988, pag. 24).

Encontramos nessa prática pastoreira essa nova forma de disciplinar, pelas relações de poder, o sujeito. Na prática da confissão existe um discurso de verdade que objetiva o sujeito a agir a partir de um padrão de certo ou errado. Recria-se o sujeito a partir da palavra.

Encontramos na técnica da confissão essa forma do sujeito revelar a verdade sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que espera a ação do outro sobre si. Uma ação que lhe diz o que deve ser pensado e não pensado, o que deve fazer, o que deve esquecer, o que deve ser ocultado, isto é, o que deve tornar-se.

Quando postulamos a técnica da confissão como uma chave de leitura para o surgimento de novas formas de subjetividade, é porque encontramos a apropriação dessa técnica pela medicina, pela pedagogia, pela família e pelo Estado (Foucault, 1988, p. 32-34). Em outras palavras, a prática da confissão deixa de pertencer apenas ao ambiente religioso e se expande para as áreas do conhecimento e da ciência, que a usa conforme seus objetivos.

O aparecimento da confissão como dispositivo disciplinar e seu uso pelas instituições disciplinadoras fortaleceu ainda mais o discurso da relação entre poder-saber. Isto porque cada instituição tende a elaborar e estruturar seu conhecimento específico de domínio e aplicação da confissão. A confissão se incorpora em novos dispositivos disciplinares. Para Rabinow, “foi através da tecnologia da confissão que vários fatores, com os quais nos deparamos na análise do biopoder – o corpo, o saber, o discurso, o poder –, foram trazidos a um lugar comum” (1995, p. 186).

Vemos, na prática da confissão, esse poder de produzir verdade e sustentar um modelo de verdade. Seja o indivíduo produzindo a verdade sobre si mesmo, ou reafirmando a verdade por trás do discurso, em ambos os casos a produção da verdade acontece a partir das relações de poder presentes no interior de cada instituição disciplinadora e, especificamente, a escolar. No *Capítulo III, Scientia Sexualis, de A vontade de saber*, vemos como Foucault dá importância ao papel da confissão na constituição de novas formas de subjetividades, quando afirma que somente a sociedade ocidental desenvolveu uma verdade sobre o sexo “em função de uma forma de poder-saber” que é a confissão (1988, p. 58).

Problematizar a genealogia do sujeito ou de uma subjetividade a partir de *Vigiar e Punir* (2014) e do primeiro volume de *História da Sexualidade: a vontade de saber* (1988) nos possibilita dizer que o poder produz sujeitos ou subjetividades e a escola é uma instituição disciplinadora que produz subjetividades a partir de um discurso de verdade. Estas afirmações estão no centro de toda reflexão sobre o poder disciplinar.

No entanto, se o poder ou as relações de poder produzem subjetividades, que outros modelos de subjetividades estão por trás dos documentos que regem a educação formal? Que discursos de verdades sustentam a nova reforma do Ensino Médio (2018) e a nova versão da *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) (2018), documentos que regulam e direcionam a prática do professor e conteúdos a serem trabalhados? Qual o espaço da Filosofia nesses novos documentos e como pode pensar outras formas de subjetividades no interior da escola?

### 2.1.1 Subjetividade no interior dos documentos reguladores

Os documentos que normatizam e orientam a prática docente e o funcionamento da escola se fundamentam no discurso de que toda ação educadora tem que ser voltada para a formação de um cidadão ou de seu aprimoramento. Essa afirmação pode ser justificada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN's) quando descreve que a finalidade da instituição escolar é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (2013, pag. 194).

Estes três elementos – ética, autonomia e pensamento crítico – descritos nas DCN's indicam o modo de ser e agir desse cidadão que é constituído no interior da instituição escolar, onde essa mesma instituição se estrutura a partir de discursos de verdades disseminados em todos os níveis do sistema oficial de educação, tanto na legislação geral (LDB, DCN, PCN, PNE, BNCC) quanto nos regulamentos locais (Regimento interno, PPP, organização da grade curricular, organização do tempo, avaliação etc.). Discursos que normatizam e regularizam o ser e o agir desse mesmo cidadão produzido no interior da instituição.

A questão norteadora, então, é: Que tipo de cidadão é produzido pela escola? Como essa dinâmica de normas e diretrizes interferem na constituição desse cidadão que possui “status de sujeito”? Esses problemas abrem espaço para analisarmos a forma como conceitos como verdade, poder, filosofia podem ser associados e percebidos no interior deste conjunto de normas e regras e como podem ser abordados pelo professor para ajudar na formação do cidadão.

Em sala de aula, é comum vermos que a história da filosofia trata, desde os pré-socráticos, por essa busca pela verdade. Quando Sócrates inverte o problema da *physis* para o antropológico, essa busca é pautada num sistema de poder. Um poder regido por uma democracia aristocrática e de um conceito de indivíduo relacionado diretamente com a vida na pólis. Em Foucault, essas temáticas filosóficas estruturam um discurso e um diálogo com as ciências humanas. O ponto a ser observado pelo professor de Filosofia nessa dinâmica conceitual é que a concepção filosófica foucaultiana de verdade e poder convergem para dois sentidos.

O primeiro é a nova abordagem conceitual de verdade e poder, ambas, nesta perspectiva podem ser trabalhadas como conteúdos programáticos. O segundo é instrumentalizar estes conceitos para a prática filosófica. Em ambos os casos, a verdade e o poder – como conteúdo ou instrumento – podem atuar de forma conjunta como crítica aos documentos formais que regulam a educação formal e seu objetivo de criar um cidadão.

Numa entrevista a Alexandre Fontana, Foucault conceitua a verdade como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (2017, p. 53). Nessa resposta de Foucault, duas coisas se observam: a superação do conceito tradicional de verdade, de um regime de verdade já estabelecido que apenas se “descobre” e se faz aceitar. Uma verdade de dimensão universal que sempre estabeleceu parâmetros de bem ou mal justificada por uma necessidade humana de crença em algo (MACHADO, 2017, p. 54). A superação desse conceito universal de verdade é uma característica da ruptura conceitual, característica do pensamento de Foucault.

Descaracterizar a verdade de sua roupagem universal é subsidiar o professor de Filosofia para uma nova abordagem pedagógica e social da verdade. Pedagógica, porque traça um novo caminho de instigar o filosofar no espaço escolar; social, porque numa sociedade pluralista como a contemporânea, os vários modelos de existência devem ser refletidos, pensados e respeitados. A filosofia se apresenta como essa porta de entrada que se exercita nesse diálogo com a diversidade, com novas culturas, com novos grupos sociais.

A segunda observação que fazemos a partir da resposta de Foucault é a propósito da relação da verdade com o poder. E aqui, mais do que conceitual, existe a dimensão prática do uso do poder. O modo como Foucault concebe o poder tornar-se-á um instrumento para a filosofia. São as relações de poder que produzem verdades. Se em Foucault, o poder é algo dinâmico, os sistemas de verdades que são produzidos nas redes de poder também possuem essa natureza.

O horizonte que se tem dessa nova forma de ver o poder é mais uma vez de ruptura conceitual. Quando esse tema é abordado no Ensino Médio, muitas vezes está vinculado à concepção de soberania, na qual o poder consistia em uma relação de dominação de um agente sobre um paciente, de um dominador sobre um dominado. É comum apresentar ao

estudante de filosofia o poder a partir da concepção de Thomas Hobbes extraída de seu *Leviatã*; do *Contrato Social*, de Rousseau e dos liberais ingleses: um poder que vem de cima para baixo e que controla toda a ação do indivíduo. Muitos livros didáticos ainda oferecem ao aluno essa noção de poder que enquadra o sujeito como objeto passivo.

A tese de Foucault sobre o poder não desqualifica os clássicos da filosofia política, mas mostra uma dimensão que não havia sido explorada e redimensiona a abordagem favorecendo o exercício de uma pedagogia crítica do poder no ambiente escolar. O sujeito agora torna-se agente participativo desse sistema de verdade. Torna-se produto ou reprodução desse sistema. “‘A verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que reproduzem. ‘Regime’ da verdade” (FOUCAULT, 2017, p. 54).

O Art. 13 das DCN’s, descreve esses mecanismos reguladores de responsabilidade da escola, quando diz: “as unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação”. Quando refletimos sobre esses regimes de verdade que se codificam nas leis, diretrizes, normas e parâmetros do ensino, sob as quais a escola conduz a formação de novos sujeitos, estamos problematizando um espaço onde as opções se tornam reduzidas. A ação escolar visa condicionar os estudantes a agirem dessa e não de outra maneira. O sujeito está no interior de uma instituição que elabora os rumos de sua conduta. O papel da escola é, nesta perspectiva, elaborar mecanismos internos de regulação para serem internalizados.

O Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), quando dispõe que a educação tem como “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” abre e fomenta a criação de dispositivos de observação e controle de comportamentos, isto é, configura ações norteadoras para esse exercício de ser cidadão. Em outras palavras, a lei se apoia em discursos científicos, religiosos, políticos e filosóficos ao mesmo tempo em que autoriza e instiga a proliferação desses mesmos discursos. Por se apresentarem como verdadeiros, esses discursos se tornam referências para a fixação do perfil ideal do bom cidadão conforme a intenção do sistema de poder. Assim também os componentes curriculares são estruturados para atuarem nesse regime de verdade. As disciplinas que não se

enquadram nessa estrutura são aos poucos estigmatizadas como irrelevantes ou “desnecessárias” para a formação do cidadão.

A reforma do Ensino Médio confirma essa ideia de estigmatização do saber ao diminuir a importância da filosofia, ao descrevê-la como “estudos e práticas” e não mais como “ensino”. Na prática, isso significa que o ensino de filosofia pode ser diluído em outras áreas do conhecimento perdendo, assim, sua *natureza reflexiva* (PCN’s, 2000). No âmbito do saber filosófico esta reflexão tem sua especificidade, assim como as outras áreas do conhecimento possuem a sua.

Os PCN’s procuram dimensionar a reflexão filosófica produzida pelo professor em suas aulas como uma *reconstrução* racional de conceitos, de modelos de verdades, de discursos de verdades e, ao mesmo tempo, é uma *reflexão crítica* que fragiliza e modifica os sistemas de verdades, sistemas epistemológicos, “altera os elementos de uma ‘falsa’ consciência e extrai disso todas as consequências práticas” (2000, p. 47). Fica claro que a atividade filosófica, em sua ação de reconstrução e crítica, possibilita a criação de espaços de resistências, de reconstrução de conceitos, de verdades e formas de pensar outros modelos de subjetividades possíveis no espaço escolar, além daqueles delimitados pelos padrões institucionais.

O ensino de filosofia para o Ensino Médio, tendo como fundamento pedagógico a correlação entre os conceitos foucaultianos de verdade e poder, exige uma reflexão filosófica do próprio sistema de ensino no qual a filosofia está inserida ou estruturada como componente curricular para examinar em qual sistema de verdade ela foi posta e interrogar como essa mesma filosofia pode diagnosticar, como pretende Foucault, o presente. Tais são as condições necessárias para avaliarmos a contribuição dessa disciplina em uma proposta de educação para a autonomia.

Quando clamam uma volta às humanidades, reinterpretando os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, Os PCN’s pré-dispõem ao ensino da filosofia um espaço privilegiado, neste regime de verdade, capaz de produzir focos de resistências, focos de identidades autônomas sempre revestidas de seu caráter transdisciplinar. Ou seja, uma educação que tenha a preocupação em construir um sujeito que dialogue com outras formas ou modos de subjetivação, numa sociedade multicultural como a nossa. Reprimir o espaço do saber filosófico e seu caráter problematizador no ambiente escolar é postular uma incerteza no que tange ao dever de

respeitar os princípios e fins da educação estabelecidos no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

É bem verdade que, com a nova reforma do Ensino Médio e com a nova BNCC, a filosofia está sendo ofuscada, bombardeada por todos os lados. Ora, quando se declara pretender formar um sujeito autônomo, mas limita-se os espaços—de reflexão crítica, problematização filosófica e de rupturas com os sistemas de verdade estabelecidos, a política educacional vigente confessa sua intencionalidade: produzir um cidadão obediente, adestrado, disciplinado. Em outras palavras, seu objetivo é um “formar cidadão” para o corpo social domesticado. A produção dessas individualidades domesticadas é, por si só, objeto de reflexão filosófica.

Ao apresentar as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes na educação básica, a nova BNCC externou a preocupação com a formação integral do sujeito e, por conseguinte, indicou o caminho para a superação de uma educação fragmentada por disciplinas que não se comunicam umas com as outras. Na base do que a BNCC defende por educação integral está o conceito de “construção” que emana de uma ação pessoal para um agir coletivo. Por isso que existe, nas competências descritas pelo documento, a relação entre teoria e prática que vislumbra um “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (2018, p.10). Uma forma de cuidado de si a partir da relação com o outro. Ou uma ética do sujeito que tem como fundamento essa prática do cuidado de si e do outro.

Por competência, a BNCC assinala a “mobilização de conhecimentos (conceito e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Portanto, a aprendizagem pretendida pela BNCC está segmentada pela vida cotidiana, pelo exercício da cidadania e pelo trabalho, aspectos que não podem ser desvinculados de toda reflexão filosófica.

Em consequência, esboça-se um parâmetro para o estabelecimento das prioridades da ação pedagógica escolar. Em outras palavras, no destaque concedido ao conceito de competência e à centralidade do mundo do trabalho, encontram-se as respostas ao “por

quê” da ênfase da BNCC e da reforma do Ensino Médio ao estudo tecnicista apesar de, teoricamente, apresentarem uma proposta de uma formação integral.

O cenário aberto por tais normativas nos permite problematizar uma visão de homem que se pretende formar, um sistema epistemológico a seguir e um mundo do trabalho a ser exercido. Esse tripé: homem-saber-trabalho se consubstancia na política de verdade que se cria a partir destes conceitos. Mesmo que a nova proposta da BNCC e a estrutura do novo Ensino Médio apaguem o papel da filosofia ou limite seu campo de atuação, as possibilidades de diálogos com as outras áreas do conhecimento devem servir como ponto chave para o saber filosófico se fazer presente no interior de cada instituição escolar. Sem perder, no entanto, sua especificidade.

O diálogo entre os saberes é uma prática recorrente nas investigações de Foucault. Quando falamos em “diálogos entre os saberes”, nos referimos à perspectiva de uma educação que se desenvolva por temas atuais que perpassem diversas áreas do conhecimento. Uma ação transdisciplinar no interior da escola se faz necessária para que a ação do aluno sobre os discursos de verdades estabelecidos pelas leis e diretrizes possa submeter à crítica e transformar esses discursos em práticas libertadoras.

Com a abordagem transdisciplinar, aluno e escola tornam-se igualmente importantes no processo educativo. Não podemos esquecer que a ação transdisciplinar é um dos requisitos pedagógicos defendidos e propostos tanto nos PCN’s quanto pela nova BNCC. As pesquisas de Foucault aparecem apenas como modelo possível a ser usado na pedagogia. Fechados os parênteses, podemos pensar a possibilidade de a escola, por uma abordagem transdisciplinar, tornar-se lugar produtivo não só de corpos dóceis, mas de vida ativa. Problematiza a vida e seus temas.

O século XXI caminha em direção a uma escola na qual o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida em todas suas dimensões. Uma escola na qual a arte, a filosofia, a ética estejam tão presentes que não precisem de cinquenta minutos na grade curricular (...) Uma escola que não se acovarde diante das perguntas mais difíceis, como a morte, o tempo, a dor, a violência, a discriminação social, étnica, religiosa, mas construa espaços nos quais essas questões sejam discutidas, pensadas. Enfim, uma escola viva, alegre, corajosa, sempre aberta a novas questões (MOSÉ, 2014, p. 83-4).

A escola pensada por Mosé não está dissociada das relações de poder nem tampouco da política de verdade que regem o ensino e a instituição. Pelo contrário, a escola mantém e protege o discurso institucional, mas se instrumentaliza desse mesmo discurso para criar espaços problematizadores do cidadão/sujeito e da realidade de que



faz parte. Mais do que criar e autenticar espaço para um **“homem calculável”**, como pretendem a nova reforma do Ensino Médio e a nova da BNCC, a escola pode focar seu olhar para um **“homem memorável”**, fruto dos polos de resistências.

A análise dos documentos mais atuais nos possibilita tirar algumas conclusões a respeito do seu conceito de cidadão. Em primeiro lugar, quando clamam uma formação integral, estão mirando um sujeito que se torna objeto ao ser codificado e modificado conforme os olhares das diversas áreas do conhecimento e dos interesses do mundo do trabalho.

Em tese, essa educação integral é uma resposta aos novos modelos e paradigmas de vida que exigem do sujeito e da escola respostas imediatas, num mundo em constante transformação. Por outro lado, a forma como está organizado o currículo – em grades disciplinares –, o modelo de escola vigente – sem autonomia –, a descaracterização de áreas do conhecimento em “estudos aplicados” – como a filosofia –, põem em dúvida a efetividade dessa proposta.

O segundo ponto diz respeito ao papel do sujeito nessa mecânica de normas e diretrizes reguladoras da educação. Toda ação do indivíduo no espaço escolar é dirigida por diretrizes que condicionam seu pensar e agir. A leitura que o aluno faz do mundo é limitada por uma grade curricular disciplinadora. Currículo que, na maioria das vezes, está muito distante da realidade do aluno.

Os discursos de verdades presentes no currículo possibilitam abrir espaço para uma inversão da ação educadora professores e estudantes não mais agirão em função de um aprimoramento do pensamento crítico e de uma autonomia intelectual; investirão, todavia, em um processo de autoconstrução visando sua atuação no mundo do trabalho. O destaque dado ao ensino técnico-profissionalizante na nova versão do Ensino Médio é só mais um exemplo dessa inversão.

Por fim, o terceiro ponto está relacionado ao próprio sujeito. É a construção desse sujeito que está no centro das discussões de todos os documentos oficiais que regem a educação. Se o sujeito é construído, como defende Foucault, existe a possibilidade de ele avaliar que política de verdade e que mecanismos de poder podem ser usados como ferramentas de combate que lhe permitam abrir espaços para novas formas de pensamento

ou de modos de subjetivação a serem problematizados no interior da escola. Uma forma de usar as próprias armas do inimigo para combatê-lo.

O papel do professor será fundamental nessa inversão de finalidades. No entanto, ele, o professor, deve também se pensar como um sujeito em construção e sob as influências desse macro poder (LDB, DCN, PCN, PNE, BNCC) que regula todo o sistema de educação, uma espécie de biopoder (FOUCAULT, 1988, p. 131-132), e sob esses micropoderes (Regimento interno, PPP, organização da grade curricular, organização do tempo, avaliação etc.) presente no interior da instituição escolar, uma forma de poder disciplinar. Assim nascem, por essa perspectiva de biopoder e poder disciplinar, subjetividades reguladas a agirem conforme a intencionalidade da política de verdade que sustenta o processo educativo.

Provocar o surgimento de novos modos de subjetivação nesse espaço é realocar o conceito de poder enquanto ação que produz “novas realidades”, polos de resistência e novas problematizações ao que se ensina. O problema então é: Que outra forma de subjetividade pode surgir que não seja a de sujeição? Como o sujeito pode constituir a si mesmo nesse sistema de verdade e poder?

## **2.2 Subjetividade e práticas de si**

As perguntas que ficaram em abertas no parágrafo anterior nos recolocam numa outra dimensão da subjetividade. Isto é, a possibilidade de o sujeito constituir a si mesmo, por um cuidado consigo mesmo, por práticas que eduquem ou formem a si mesmo. Entramos, dessa forma, numa nova fase de problematização do sujeito moderno: Que modos de subjetivação levaram o sujeito do presente a ser o que é hoje.

O que não podemos descartar de antemão, nessa abordagem, é a relação entre verdade e poder. Essa relação torna-se a chave para um novo entendimento das abordagens que Foucault endereçou nessa tentativa de identificar o surgimento de uma subjetividade ou o aparecimento do sujeito nos modelos que se tem na atualidade. Isto significa que a experiência que o sujeito tem com a verdade ou a forma com que ele se relaciona com esses “jogos de verdade” será determinante em sua constituição.

A concepção foucaultiana de verdade está associada à sua percepção de sujeito. A verdade também é uma construção histórica ligada às relações de poder presentes tanto no discurso quanto nas instituições que o fomentam. Quando falamos numa prática de si que impulsiona o surgimento de novas formas de subjetividades, não estamos pensando num sujeito que se põe fora das relações de poder e dos discursos de verdade. Pelo contrário, será por tais relações e que essas práticas do cuidado de si se justificarão.

Em um estudo dedicado ao pensamento de Foucault, Deleuze (2005, p. 122) parte da premissa de que a ideia fundamental de uma subjetividade nos moldes do pensar foucaultiano deriva do poder e do saber, mas não depende deles. Essa ideia nos permite pensar que, se o sujeito está sob as amarras da disciplina, da normatização, é possível uma ação que resista e estructure novas formas de vivências e de experiências consigo mesmo e com o outro.

Os dois volumes que se seguem de *História da Sexualidade – O uso dos prazeres* e *O cuidado de si* –, respectivamente, apresentam a preocupação em relacionar a subjetividade com essa prática do cuidado de si encontrado na cultura grega e romana clássica pelo nome de *epimeleia heautou* (MCGUSHIN, 2018, p. 176). Esse termo será fundamental por colocar o outro como ponto chave nessa relação do cuidado de si. Por isso que Foucault a descreve como “um conjunto de ocupações” consigo mesmo e com o outro (1985, p. 69).

Quando pensamos a subjetividade nessa forma de cuidado de si, encontramos dois elementos que não podem-ser dissociados dessa prática: a liberdade e a filosofia. Ora, o filósofo francês não vê a liberdade como um estado em que o sujeito, após estar preso, se liberta, nem como relacionada à ideia de livre arbítrio, onde eu escolho X ao invés de Y.

Em *O uso dos prazeres*, a liberdade está relacionada com o autocontrole e a ação sobre o outro. Nessa prática do cuidado de si, a liberdade possibilita transformações e experimentações. Em sua forma plena e positiva, podemos dizer que a liberdade é poder “que se exerce sobre si, no poder que se exerce sobre o outro” (FOUCAULT, 1985, p.75). Assim, a possibilidade do sujeito tornar-se o que se quer reside na ação de cuidar de si e do outro. Liberdade, em Foucault, é, portanto, a ação sobre si que provoca transformações objetivas no ser mesmo do sujeito. A propósito, May (2018, p. 109) sustenta que “a liberdade é uma questão de experimentação. Abrir um ‘espaço de liberdade concreta’ não

é descobrir quem podemos ser e então ir até aí; é tentar diferentes possibilidades para as nossas vidas, diferentes ‘transformações possíveis’”.

Os exercícios ou técnicas de si investigados em *O uso dos prazeres* e em *O cuidado de si* reforçam esta necessidade de ser livre para se constituir e cuidar do outro. Esse exercício da liberdade reflete a possibilidade de tornar a vida uma obra de arte, uma estética da existência. Mas, para isso, existe o próprio trabalho do pensamento, isto é, da filosofia, relacionado com outras formas de saber.

O segundo ponto que consideramos importante nessa prática do cuidado de si é a filosofia ou o papel que o saber filosófico irá desempenhar. No *Capítulo II* de *O cuidado de si* (1995b, p. 43), encontramos a filosofia como esse agir do pensamento sobre si mesmo e o outro. A filosofia será o pensamento transformado em ação. Na *Carta a Meneceu*, de Epicuro, analisada por Foucault, encontramos a filosofia como sendo esse “exercício permanente dos cuidados consigo” (Ibid., p. 51).

Vimos surgir, não um conceito ou uma definição nova do saber filosófico, mas uma forma de utilizá-lo. Isso significa que o cuidado de si se dá problematizando a si mesmo e sua relação com o presente. Foucault (1995b, p. 68) entende que esse trabalho do pensamento será uma filtragem permanente das representações que devem ser examinadas, controladas e triadas.

Assim, a filosofia, enquanto exercício do pensamento, explora o que deve ser mudado. Entra nesses “jogos de verdade” não para autenticá-los ou codificá-los, mas para abrir caminhos para novas formas de cuidado de si, novas formas de subjetividades ou para novas “técnicas de si” (FOUCAULT, 1995, p. 187) significando um agir ou o aparecimento de um sujeito que se constitui por si mesmo como sujeito ético.

Quando falamos de um sujeito ético, a partir dessa prática do cuidado de si, estamos postulando uma ação na qual o sujeito pense a si mesmo; um agir partindo da própria reflexão sobre os padrões e normativas impostos como regras de conduta a serem seguidas por toda sociedade e de como essa ação livre se transforma em ação autêntica. Essa percepção de um sujeito ético a partir do cuidado de si se justifica nas palavras de Foucault: “O indivíduo se constitui como sujeito ético, por meio de uma atitude e de uma procura que individualizam sua ação, que modulam e que até podem dar um brilho singular pela estrutura racional e refletida que lhe confere” (Ibid., p.59). Isso significa

dizer que existe uma ação refletida do sujeito nos acontecimentos que o envolve e o qual faz parte.

Essa caracterização do sujeito ético evidencia a ação da filosofia como resistência transgressora. Quando pensamos nesses dois elementos: liberdade e filosofia como fundamentais – e não únicos – nessa forma de constituição do sujeito, é porque essa *epimeleia heautou* problematizada em *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si* se configura pela ação livre do sujeito consigo mesmo e com o outro, tendo como instrumento essa ação do pensamento de controlar o que deve ser controlado, transformar o que deve ser transformado e transgredir o que deve ser transgredido com a finalidade de buscar outras formas ou modelos existenciais.

### **2.2.1 Conceitos foucaultianos como práticas**

Mais do que problematizarmos os dispositivos normatizadores ou disciplinadores que produzem sujeitos domesticados a partir de modelos de pensamentos que estão presentes ou que se disseminam no espaço escolar, estamos propondo uma “tecnologia de si” que se contrapõe à “tecnologia do corpo”. Tecnologia de si que está vinculada a um conjunto de saberes. Quando transpomos essa ideia foucaultiana para o espaço escolar, encontramos esse conjunto de saberes disseminados em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar e que são trabalhados com o educando.

Se Foucault analisa a instituição escolar em *Vigiar e Punir* como espaço produtor, também, de sujeitos dóceis, domesticados, em nossa análise, percebemos que esta mesma instituição produz ou dispõe de espaço para produzir sujeitos capazes de refletir sobre si mesmos e suas ações. Desta forma, não saímos da dicotomia em que o poder produz subjetividade. Isto porque, como vimos, em Foucault só existe uma relação de poder quando existe um polo de resistência, ou seja, quando existe um outro. É nesse aparecimento do outro que Foucault estabelece a base de sua análise do cuidado de si.

Chegamos ao eixo de reflexão principal sobre o cuidado de si, ou a reflexão sobre o cuidado de si no ensino de filosofia na perspectiva de uma educação para a autonomia: a relação do cuidado de si com o outro. O outro torna-se o eixo articulador de uma prática do cuidado de si para a constituição de uma subjetividade. Sobre essa importância do outro na relação com o cuidado de si, Foucault afirma que “há que constituir-se como

sujeito e é nisso que o outro deve intervir. Creio que aí se encontra um tema muito importante em toda a história da prática de si e, de modo mais geral, da subjetividade no mundo ocidental” (2010, p. 117). Esse fragmento nos possibilita pensarmos numa intervenção do outro na constituição ou na construção de um “**status de sujeito**”.

Nosso olhar se volta para o papel do professor enquanto esse outro que tem o poder de intervir nas individualidades presentes no espaço escolar e, por conseguinte, na sala de aula. O papel do professor agora é o de mediador entre o que se é e o que se pretende ser. Nesse jogo existencial entre o que se é, indivíduo (diferenciado por suas competências e habilidades tecnicamente mensuráveis), e o que se pretende constituir, o sujeito (subjetividade referenciada por relações sociais contingentes e modificáveis), a filosofia tem um papel importante nessa autorreflexão e, por conseguinte, uma ação de mudança. Isto porque seu campo de trabalho são os conceitos e as rupturas intercedidos pelo pensar.

Quando se torna mediador, o professor de Filosofia possibilita diferentes visões do objeto problematizado: rupturas conceituais face à verdade instituída. Vemos nessa ação um primeiro passo em direção à autonomia do pensamento e à constituição de um sujeito que cuida de si pela ação do pensamento a partir da sala de aula (espaço escolar).

Situando o professor como esse outro que media a relação do cuidado de si, provocamos/problematizamos, a propósito da ação pedagógica da filosofia no Ensino Médio, dois momentos: o da postura do educador-filósofo e o do próprio ensino de filosofia. Sobre a *postura*, exige-se uma certa disposição e/ou coragem para mediar essas rupturas conceituais ou discursos de verdades trazidas pelo educando à sala de aula, fruto de sua vivência e experiências externas. Mediação essa que só acontecerá através do diálogo. Sobre essa função do diálogo enquanto instrumento dessa ação mediadora ou conciliadora entre as rupturas conceituais ou de pensamento que exige coragem do professor-filósofo Paulo Freire afirma que

a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (2011, p. 26).

Essa “comunicação e intercomunicação” requer do professor-filósofo um ocupar-se consigo mesmo para entender que carga/bagagem ou dispositivos serão necessários para que sua postura não interfira como elemento negativo na constituição do sujeito.

Aqui, mais do que mediador, ele passa a cuidar de si. A entender que a autonomia passa por uma “tecnologia de si”.

O cuidado de si requer do professor-filósofo a necessidade de incorporar alguns elementos indispensáveis a essa relação mediadora cujos tipos Foucault (2010, p.115) descreve como: o exemplo, a competência e o diálogo. Apesar de Foucault dividi-las em três, percebemos que, no contexto em que inserimos nossa análise, envolvendo a escola, a sala de aula e o professor, elas são indissociáveis, se correlacionam ou se complementam.

Ao requerermos essa fórmula foucaultiana de relação com o outro, como indispensável nessa ação mediadora, estamos indicando que, mesmo sendo um mediador, o professor deve ser referência de atuação. Ou seja, seu discurso não deve estar dissociado de sua prática, de sua vida. Ou seja, o mediador ou o outro, deve ser exemplo para o outro. Sobre essa postura do educador-filósofo, Paulo Freire já nos mostrou que ela é indispensável num espaço escolar onde se projeta a construção de saberes. “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas, ao mesmo tempo, perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’” (2011, pag. 24). Ou seja, uma reflexão filosófica sobre si mesmo. A questão que fica nessa ideia de medição-exemplo é que postura o professor-filósofo deve ter para não padronizar as ações e a criatividade do educando? Ou como o professor-filósofo pode dissociar pensamento/discurso público e pensamento/discurso privado em suas aulas, considerando que a filosofia, no âmbito da escola, é institucionalizada?

Essa relação com o outro, sob a modalidade do exemplo, possibilita-nos incrementar o magistério com a ideia freiriana de que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Ibid.,17). Ou seja, esse processo de cuidado de si passa por essa autoconstituição como requisito para se qualificar como referência ao outro. Reside aí um índice de autenticidade no tocante à prática docente.

Essa prática do cuidado de si conduz o educador a uma reflexão sobre seu estar no mundo. É essa percepção de estar no mundo que abrirá espaços para uma problematização de seu “status de sujeito”. Em outras palavras, é mediante essa relação

entre discurso e prática do mundo percebido, pensado e problematizado que o professor-filósofo abrirá caminho para a reflexão filosófica e sala de aula.

A relação de competência está relacionada, como descreve Foucault, à “simples transmissão de conhecimento, princípios, aptidões, habilidades etc.” (FOUCAULT, 2014, p. 115-116). A partir dessa descrição da relação de competência, dois conceitos podem ser extraídos ou percebidos que serão fundamentais em nosso estudo: a noção de conhecimento e a de saber. Sobre esses conceitos, adotamos a interpretação de Revel que, ao estudar o pensamento e os conceitos foucaultianos, estabeleceu a seguinte diferença:

O conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à aplicação de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende. (...) o saber designa, pelo contrário, o processo pelo qual o sujeito de conhecimento, ao invés de ser fixo, passa por uma modificação durante o trabalho que ele efetua com o objetivo de conhecer (2011, p 134).

Estabelecida esta diferença, é possível percebermos que a relação de competência não pode e não deve ser unilateral, ou seja, que é ilusória a crença de que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor. Do contrário, todo esforço de apresentar elementos para uma formação autônoma será em vão. Sobre essa posição do professor enquanto detentor do conhecimento, em seu livro *Educação e Mudança* (1983, p.17), Paulo Freire ensina que “não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”.

O conceito de saber freiriano e o conceito de saber elaborado por Foucault estão em consonância. Ambos assinalam o potencial filosófico dessa relação entre conhecer e saber. Enquanto mediador, o professor-filósofo tende não só a transmitir, mas a possibilitar ou criar espaços de construção de saberes onde habilidades e competências serão construídas, aperfeiçoadas ou desenvolvidas sem as peias da instrumentalização preconizada pelas normativas burocráticas.

Por fim, a relação do diálogo. Na perspectiva freiriana, não existe mediação sem o diálogo entre os indivíduos/sujeitos. É nesse fator democrático, conduzido pelo professor-filósofo, que a problematização do sujeito, da verdade, das instituições, dos modelos de pensamentos, dos modos de subjetivação, das ciências, das áreas de saberes, busca sua riqueza e conquista sua autenticidade. Como na genealogia foucaultiana, o confronto dos diferentes discursos produzirá resistência e originalidade no debate



filosófico construído na sala de aula. O eixo mediador das relações de poder existentes na sala de aula almejado pelo docente não poderá ser outro além desse diálogo.

O segundo ponto problematizado(r) é o próprio *ensino de filosofia*. Além de sua diversidade, a filosofia oferece constantemente novos modos de pensar ou “formas de pensamentos” que proporcionam ao educando “novos modos de subjetivação”: “A filosofia é o conjunto de princípios e de práticas que se pode ter à própria disposição ou colocar à disposição dos outros, para tomar cuidados, como convém, de si mesmo ou dos outros” (FOUCAULT, 2010, p. 122).

Assim, mais do que um instrumento que problematiza o sujeito e o mundo que o cerca ou que o constitui, a filosofia pode ser a referência de um saber prático que, mediante o exercício do pensamento, pode construir novas formas de pensar. Nessa definição de filosofia ou no papel que ela pode desempenhar no espaço escolar, acentua-se a preocupação com o outro, visto que ela está “à disposição”.

A ideia de autonomia que queremos extrair do pensamento foucaultiano a partir dos dois últimos eixos de pesquisa passa, precisamente, por “técnicas, tecnologias, práticas” de si. Ela passa pela relação que o sujeito tem com a verdade. O cuidado de si é, portanto, a primeira ação que o professor-filósofo possivelmente pode provocar em seu aluno; é o primeiro passo que a filosofia busca desenvolver no aluno.

Para Foucault (2010, pag. 9), o cuidado de si é “o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira”. Nesse conceito, encontramos aquela missão primeira da filosofia: o despertar, a curiosidade. Aquela saída da caverna platônica e seu retorno para contar ao outro que existem outras formas de ver a realidade e constituir-se sobre ela. Por conseguinte, vemos o surgimento de uma responsabilidade do sujeito nesse movimento do retorno. Responsabilidade de cuidar do outro frente às novas verdades descobertas e uma responsabilidade consigo mesmo, de governar-se.

Uma educação para a autonomia a partir da problematização da subjetividade em Michel Foucault passa por essa ideia de governo ou governamentalidade. Apesar dessa noção ser usada, em grande parte, numa perspectiva política, em seu curso, no *Collège de France*, Foucault estabelece uma relação entre ela e o conceito de cuidado de si.

Ao usar a metáfora do navio (FOUCAULT, 2017, p.415) e da pilotagem, mais do que governar, o sujeito tem a responsabilidade, como já falamos, de cuidar de si e do outro para portos seguros. Ao propormos para o professor de Filosofia o deslocamento do conceito de governamentalidade para a sala de aula, estamos evocando essa responsabilidade do saber cuidar de si e do outro. Estamos criando espaço para o ensino de filosofia problematizar, no espaço escolar, uma ética do cuidado.

A autonomia exige esse compromisso com a transformação. Sobre esse conceito de governamentalidade Foucault adota uma perspectiva mais geral, não o situando somente no âmbito do poder político:

Não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si consigo. (...) parece-me que a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo (FOUCAULT, 2010, p. 225).

No entanto, a conquista de autonomia pelo aluno a partir da problematização do conceito de subjetividade requer mudanças na prática docente, nos procedimentos metodológicos e na forma de trabalhar o currículo. Metodologias e currículo são modos de subjetivação encontrados no interior da instituição escolar que modelam e formam os sujeitos do presente.

Apresentar novas possibilidades ou recursos nesses modos de subjetivação é, de alguma forma, uma tentativa de triunfar sobre esses jogos de verdade entabulados pela escola, a disciplina e o biopoder. Nessa direção, o pensamento de Foucault pode ser trabalhado pelo professor de Filosofia no espaço escolar, a partir de conceitos que já se fazem presente, mesmo que implicitamente, no eixo filosofia-educação.

- **O conceito de poder como ferramenta**

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014, p. 189) clama aos seus ouvintes e leitores uma nova postura, um novo entendimento ou nova forma de interpretar o poder quando diz: “Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” Neste conceito positivo encontrarmos elementos que compõem a dinâmica do ensino e da educação. Não podemos pensar ensino e educação sem esse processo de transformação do sujeito e de sua realidade. Seja a realidade em que está inserido, ou seja, a realidade

interna e externa da escola, em ambos os casos o sujeito se encontra nessa relação de poder e dela faz parte ativamente. Na escola, dispomos de um espaço privilegiado para explorar o potencial produtivo dessa relação.

Focalizamos, assim, as ações e experiências produzidas no espaço escolar: conhecimento/saber; subjetividades/sujeitos. Os sujeitos não estão prontos, feitos, mas são constituídos a partir das relações de poder no interior da escola. Nesse sentido, as relações de poder envolvem, prioritariamente, o par professor-aluno, na qual duas posturas devem ser observadas: o professor transmissor de conhecimento e o professor construtor de saberes.

No primeiro caso, o professor transmissor, enxergamos a prevalência da concepção do poder como direito do soberano, onde o governante domina o governado. Esse tipo de relação de poder elimina qualquer possibilidade de construção de originalidade no processo educativo. Dificulta a ação do pensamento. Usado desta forma no processo educativo o poder torna-se apenas um meio de reprodução de sujeitos e de saberes. A escola e os componentes curriculares tornam-se espaços mórbidos de atuação desse poder. Estamos diante de um poder ou de uma relação de poder que reproduz tanto por omissão, isto é, o descompromisso com a formação do outro; ou reproduz por convicção, isto é, mantém a realidade, o presente tal qual como estar. O sujeito que se origina ou se forma dessa relação sustenta a memória coletiva de manutenção de determinados valores (VASCOMCELLOS, 2001, p. 71).

No segundo caso, o professor construtor, a escola e sua grade de conhecimento tornam-se espaços de construção. Percebemos as relações de poder não como polos concentrados, mas sob a forma de vértices, pontos móveis de convergência, cruzamentos de forças, de resistência produtiva, de movimento. Ou seja, as relações de poder entre professor-aluno se dão por múltiplas vias de resistência: “os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos tipos de comportamento” (FOUCAULT, 1988, p. 92).

Encontramos, assim, a resistência como ponte de construção. Ela produz e é produzida por uma ação do pensamento que se revolta e propõe uma outra forma de ver e pensar. Precisamos tomar cuidado, ao relacionarmos poder e resistência, para não os compreendermos como polos antagônicos. Do contrário, toda ação educativa que se

pretenda transformadora será negativa no sentido de que ambos se verão tão somente como oponentes. É nessa relação poder-resistência que vemos a sala de aula se tornar espaço de criatividade, de originalidade, de transformação do próprio sujeito.

Precisamos identificar as formas de resistências presentes no ambiente escolar e como elas se manifestam como possíveis efeitos dessas relações de poder. Devemos atentar para a ideia de que as formas de resistências são efeitos do pensar. São práticas efetivas da reflexão filosófica produzidas, nesse caso, em sala de aula.

Essas formas de resistências são “transversais”. Não se limitam ao ambiente da sala de aula, mas se expandem por todas as microrregiões da escola onde os micropoderes atuam. Expandem-se como pensamento de transgressão; incorporam-se como novas formas de pensamento, novos modos de subjetivação. São formas de questionar o “estatuto do indivíduo”; isso significa que toda ação de resistência provoca ou tende a provocar rupturas ou deslocamentos conceituais do indivíduo sobre si mesmo e o outro.

Assim, percebemos que esses modos de resistência são efeitos de como o professor pode usar o poder de que está investido: isto é, como detentor do conhecimento, ou como construtor de saberes. Quando ministrada sob o primeiro modo, a filosofia se torna um saber opressor. Estabelece a fronteira entre o pensar e o real. O pensamento está limitado ao que o professor impõe como verdade. Os jogos de verdade acontecem, mas não se lhe permite rompê-los. Existe uma ação de poder reprodutivo que desperta uma “servidão voluntária” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p.289).

Quando atua numa relação de poder onde o professor constrói, a filosofia se torna um instrumento dessa produção de saberes. Ela mesma se elabora como saber que provoca resistência e cria possibilidades de ação do pensamento. No espaço escolar, esses focos de resistências são perceptíveis ou não. São perceptíveis quando se manifestam em atividades artísticas, pela música, pelo teatro, pela dança. Imperceptíveis, quando o pensamento se desloca de um conceito ao outro através de um texto que dá forma e matéria a esse pensar.

O uso do conceito foucaultiano de poder põe em evidência o método genealógico da pesquisa pelo qual se abriu a possibilidade de entendermos a estrutura e o funcionamento do poder e suas relações com o saber no espaço escolar e na constituição de modos de subjetivação no interior da escola. “Chamemos provisoriamente genealogia

o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2017, p. 268).

Esse caráter histórico da genealogia descrita por Foucault expõe a necessidade de o professor relacionar conhecimento e vida. Ou seja, que as relações de poder em sala de aula devem estar pautadas pela problematização dos saberes oficializado (currículo) em consonância com a realidade em que aluno e escola estão inseridos. A abordagem genealógica se constitui como esse foco de crítica e instrumento de resistência (MUCHAIL, 2004, p. 33). A atitude de crítica e resistência, que estrutura a abordagem genealógica, autentica o caráter filosófico de seu uso pelo professor de Filosofia. As palavras de Muchail evidenciam o elemento da crítica.

Não podemos pensar a educação sem seu aspecto crítico. Na dimensão do pensamento foucaultiano, a crítica surge como eixo de ligação entre o sujeito que se constitui a partir do processo de normatização da conduta e do pensar com o sujeito que postula sua autonomia no processo de constituição de si mesmo. Judith Butler (2013, p. 169) interpreta a crítica foucaultiana como uma prática de transformação. Prática essa que, se não transforma por completo, põe em dúvida os limites dos modelos de regime de verdade ao qual somos formados.

Em outras palavras, a crítica, tal como Foucault a concebe, é uma modalidade de resistência pela qual se transgridem as regras dos jogos de verdades nos quais o sujeito está inserido, podendo, assim, dar voz e visibilidade a outras maneiras de pensar. “A crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade” (BUTLER, 2013, 170). Vemos, assim, no exercício dessa atividade pedagógica, um agir do sujeito sobre si mesmo e contra as formas de sujeição que o acometem.

Nesta perspectiva, dissolvem-se as possibilidades do uso da crítica apenas como um sistema teórico de questionamentos. Pelo viés foucaultiano, ela se torna elemento decisivo na constituição de subjetividades. Em sala de aula, ela é instrumento de transformação. Quando falamos de transformação, tomamos a crítica como ferramenta prática do pensamento para o indivíduo resistir à normalização, a toda forma de docilizar o sujeito e para possibilitar-lhe engendrar formas de pensamento que ampliem o campo

de sua liberdade. Por isso, Butler cita Foucault para quem a “crítica será a arte de inservidão voluntária, de uma indocilidade reflexiva” (2013, p. 170).

Despida de seu revestimento de soberania, mas entendida como feixe de relações, a noção de poder pode se configurar como um recurso didático, desde que se compreenda a filosofia como essa forma de problematização do presente e que se veja a resistência e a crítica como fontes de novas formas de pensamentos, como novas formas de rupturas.

- **O conceito de problematização como ferramenta**

Outro conceito foucaultiano que pode ser usado pelo professor de Filosofia é o de problematização. O *Capítulo I, Modificações*, e o *Capítulo II, As formas de problematização*, de *O Uso dos Prazeres*, atestam que suas pesquisas giraram em torno da problematização do sujeito a partir da formação dos saberes: das regras normalizadoras do comportamento e das práticas de subjetivação de si pelas quais se constituíram as formas de subjetividade em nossa história recente e na Antiguidade Clássica. Desta forma, não podemos entender a problematização como um método propriamente dito, mas como uma técnica de pensar que está disponibilizada ao professor como mais uma ferramenta filosófica.

O uso do conceito de problematização pelo professor se justifica porque nele uma forma específica da filosofia poderá se manifestar no espaço escolar, despertando o interesse por investigar o que está proposto sob o modo disciplinar. É o que se pode inferir do que Foucault declarou, a propósito desse conceito, a Paul Rabinow:

A problematização elabora, a propósito delas, as condições em que podem ser dadas possíveis respostas e define os elementos que irão constituir aquilo a que as diferentes soluções tentam responder. Essa elaboração de um dado como uma questão, essa transformação de um conjunto de obstáculos e dificuldades em problemas – para os quais as diversas soluções vão tentar produzir uma resposta – é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento (FOUCAULT, 1983, p. 25).

Encontramos nessa definição elementos que podem ser incorporados progressivamente pela prática do professor em relação aos seus objetivos traçados. O primeiro desses elementos é o fato de que a problematização não comporta *possíveis respostas*. Isso significa que essa técnica não enquadra o saber com resultados definitivos. Não limita os espaços e os temas a serem trabalhados. Nem tampouco congela as formas

de abordagens da filosofia, mas, mediante seu exercício, cada resultado ou resposta se transforma num novo problema, numa nova investigação. O saber se torna dinâmico e criativo. Dinâmico pela forma como se apresenta. Criativo porque, a cada forma engendrada, outros modos de interpretação surgem (ressignificação do saber).

O segundo ponto a ser observado é que ela “*define os elementos*” que constituem a pesquisa, mas nunca de forma definitiva nem direcionando para estabelecer parâmetros referenciais. Pelo contrário, o processo investigativo da problematização alveja os discursos de verdades que modulam subjetividades e fixam conhecimentos como únicos. Em outras palavras, ela define, para mostrar a fragilidade do objeto constituído como verdade, rupturas e novos problemas. Podemos dizer que a problematização ganha forma na filosofia e que a filosofia ganha sustância para a ação do pensamento.

O resultado prático dessa ação investigativa se reflete nas possibilidades de questionar a utilidade ou o significado para o sujeito das várias áreas do conhecimento. Isto é, O que tem alta relevância em sua formação enquanto cidadão ao mesmo tempo que apresenta outras possibilidades de constituir-se. Assim, a problematização é a filosofia em forma de prática que equivale a uma ontologia da diferença, que se apresenta como descontínua e múltipla (RAVEL, 2005, P. 70).

Correio, ao analisar as pesquisas de Marshal, um dos primeiros teóricos a se interessar pelo conceito foucaultiano de problematização e sua aplicação na educação ressalta que “problematizar não é fazer questões a partir de qualquer perspectiva particular. Não se deve abordar a problematização nem como adversário nem como teórico ou ideólogo comprometido” (2015, p. 210). Essa ideia reafirma que a filosofia não é e nem pode ter um papel doutrinador ou dogmatizante no espaço escolar. Pelo contrário, reafirma sua missão de investigar os discursos de verdade que formam o sujeito e seus deslocamentos conceituais.

Desde que Foucault definiu sua pesquisa como problematização, esses deslocamentos conceituais aparecem como chaves para novos modos de problematizar ou de formular problemas. São essas novas possibilidades que agenciam seu uso pelo professor de Filosofia. Todavia, com essa definição, corremos o risco de relacionarmos a problematização com a crítica, ou as tomarmos como sinônimos. Foucault faz esse alerta ao mesmo tempo em que estabelece distância entre os conceitos. Rejeita essa ideia de

crítica enquanto exame metódico que rejeita posições e dá soluções definitivas. Em contrapartida, afirma “buscar a ‘problematização’, isto é, a elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parecem colocar problemas para a política” (1983, p. 20).

Encontramos, assim, uma multiplicidade de ações que estruturam a abordagem da problematização. Esse domínio de fatos, práticas e de pensamentos são fundamentais na ação docente. Pensemos nestes termos: o fato como conteúdo, a prática como ação e o pensar crítico como instrumento que estabelece problemas para o que já está posto e internalizado como verdadeiro e modelo a seguir. O exercício da filosofia como instrumento de uma educação para a autonomia e o cuidado de si exige do professor de filosofia o dever de deixar claro que a filosofia apresenta possibilidades de olhares sobre os fatos, as práticas e o pensamento.

O uso do conceito de problematização como ferramenta investigativa põe em evidência outro termo que se tornou fundamental nas investigações de Foucault: a experiência. A formação do sujeito ou os modos de subjetivação passam por relações de identificação, classificação e diferenciação historicamente singulares. Inserido em “jogos de verdades”, o sujeito participa de relações que não pode deixar de problematizar devido aos modos de sua ligação com o verdadeiro: “o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 2013, p.12).

Procuramos introduzir a ideia de experiência por entendermos que a problematização tem sua ação efetiva nos “focos de experiências” vivenciados pelo sujeito. Não existe filosofia ou reflexão filosófica sem uma experiência vivenciada, seja ela por uma teoria ou por um modelo de vida. As subjetividades constituídas no espaço escolar sofrem influências das experiências que o educando faz no interior da instituição e fora dela. Uma das funções da filosofia é justamente problematizar essas experiências e abrir campo para outros modos de experiências possíveis.

O filósofo francês apresenta um deslocamento na ideia de experiência. O qual a concebe não como uma somente pessoal, mas lhe atribui contornos de uma prática coletiva. Ou seja, o problema da experiência se configura numa transformação do sujeito consigo mesmo a partir *do* e *com* o outro (RAVEL, 2005, p. 48). Essa experiência é vivenciada a partir das relações de poder existentes no interior da instituição. A



problematização enquanto uma prática pedagógica tem como intuito ampliar e diversificar os rumos que essa experiência poderá tomar no espaço escolar.

A problematização põe em evidência as abordagens pelas quais a filosofia pode ser trabalhada e, acima de tudo, o diálogo que pode se estabelecer com as outras áreas do conhecimento. Ou seja, o viés transdisciplinar da problematização. O caráter transdisciplinar da problematização só será possível se entendermos que por trás de uma atitude transdisciplinar se exige rigor na argumentação, abertura ao desconhecido e tolerância com as ideias contrárias (SOMMERMAN, 2006, p. 48).

Na trajetória intelectual de Foucault percebeu-se esse tripé – rigor, abertura, tolerância – em suas investigações sobre a loucura, em seus estudos sobre as formas de punição ou em sua volta à cultura clássica grega e romana objetivando investigar os exercícios de práticas de si. Essa dimensão transdisciplinar que enxergamos nas pesquisas de Foucault torna-se possível na medida em que o filósofo francês percebe que existem “formas específicas de problematização” (FOUCAULT, 2013, p. 25) para cada objeto ou área do conhecimento. Ou seja, a água, problematizada por Tales de Mileto, não pode ser investigada da mesma forma pela química; o tempo, instigado pela filosofia, não pode ser problematizado da mesma forma pela física, nem a loucura poder ser vista da mesma forma pela filosofia, psicologia ou psiquiatria. O objeto pode ser percebido por diversos olhares.

A ideia de usar o conceito de problematização como ferramenta pedagógica ao professor de Filosofia pode emergir alguns efeitos práticos. O primeiro é a emergência mesma do pensamento. Foucault diz que “o pensamento é a liberdade com relação ao que se faz, o movimento pelo qual se toma distância desse fazer, constituindo-o como objeto e refletindo sobre ele como problema” (Ibid. p. 24). Essa forma de compreender o pensamento reafirma a problematização como técnica do pensamento de investigar e refazer sua trajetória sempre a partir de novas formas de problemas. Essa ação de reconstrução mira os discursos de verdades e os focos de experiências que estão presentes no interior da escola.

O segundo ponto a ser considerado sobre o uso do conceito de problematização é que estabelece uma ligação emergencial com os outros saberes. Emergencial porque a ideia sempre será a de romper com essa prática segmentária do saber. Essa fórmula ainda

possibilita a construção de subjetividades fragmentadas, heteronomias. A problematização vislumbra esse olhar transdisciplinar do ensino e das práticas educativas.

- **Uma abordagem transdisciplinar do pensamento foucaultiano**

Se entendermos o conceito de transversalidade como uma forma de pensar ou prática que dialoga com os outros campos epistemológicos sem que estes percam sua autenticidade e provocando rupturas ou deslocamentos conceituais do objeto problematizado, estamos percorrendo o caminho certo. O pensamento foucaultiano percorre esse caminho da transversalidade quando se propõe como objeto o sujeito e a verdade ou, precisamente, de que forma subjetividades poderiam emergir dos jogos de verdades.

No itinerário bibliográfico feito por Aquino (2013), o uso do pensamento foucaultiano na educação brasileira possibilita visualizarmos um pouco do que seja esse caráter transdisciplinar da pesquisa foucaultiana. Os olhares multifacetados sobre o objeto que não perde sua singularidade. Pela via da transdisciplinariedade, a ideia é propormos uma maneira de problematizarmos o sujeito a partir dos saberes configurados no espaço escolar. Por conseguinte, relacionarmos esses saberes uns aos outros possibilitando a conexão entre eles para desmistificar essa ideia de saberes compactados e isolados que se incrustou na pedagogia tradicional. Dessa forma, poderemos pensar sujeitos que possuem condição física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica (MORIN, 2015, p. 53).

Pensar o sujeito nestes termos já indica possibilidades de desconstruir a visão fragmentada de um sujeito que é constituída para ser obediente. Em uma de suas entrevistas, intitulada de A ética do cuidado de si como prática de liberdade, Foucault nos ensina que

Esse sempre foi, na realidade, o meu problema, embora eu tenha formulado o plano dessa reflexão de uma maneira um pouco diferente. Procurei saber como o sujeito humano entrava nos jogos de verdade, tivessem estes a forma de uma ciência ou se referissem a um modelo científico, ou fossem como os encontrados nas instituições ou nas práticas de controle (2004, p. 99).

Vemos nessas palavras esse caráter transdisciplinar no modo que ocorreram as investigações de Foucault. Os três eixos pelos quais o sujeito foi problematizado não

submeteram a descrição de seu surgimento a um ponto de vista único, mas eles se complementam e se distinguem. O sujeito foi percebido por vários ângulos, em diferentes perspectivas. As abordagens transdisciplinares incorporam essa característica do pensamento foucaultiano de que, ao “procurar pontos de vista a partir dos quais seja possível torná-las interativas, procuram espaços de pensamento que as façam sair de sua unidade, respeitando as diferenças” (SOMMERMAN, 2006, p. 48).

A proposta de Sommerman indica os rumos que o professor deve seguir numa abordagem transdisciplinar da filosofia que tira proveito do pensamento foucaultiano: promover a interação entre os saberes; abrir espaço para novas formas de pensar o objeto problematizado; e cultivar o respeito aos novos modos de subjetividades. Pensar de maneira transdisciplinar os conteúdos e sua relação com os outros saberes é não apagar a filosofia em sala de aula. Isso se entendermos a filosofia como essa “ontologia do presente”, como a define Foucault. Ou seja, esse saber que possibilita traçar um diagnóstico sobre o sujeito e a realidade em que está inserido. Diagnóstico que pode atravessar para o território das outras áreas do conhecimento e tornar visível o limiar que se deve romper para os saberes possam efetivamente problematizar que sujeito a escola pretende formar.

Não existe na ação transdisciplinar uma hegemonia de disciplina sobre a outra. Um saber não funciona para dominar ou sobressair sobre o outro. A *Carta da Transdisciplinaridade* (2006), documento que regula e apresenta as diretrizes que deve seguir uma ação transdisciplinar, em seu Artigo 3, diz que a “transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa”. Existe nessa ação uma forma de cooperação pela qual os conceitos se deslocam de suas disciplinas para um campo de trabalho comum. Recorrente nas pesquisas de Michel Foucault, esse deslocamento é indispensável como operador de transformações.

Assim, a abordagem transdisciplinar transforma a maneira de ver e trabalhar os conteúdos estabelecidos no currículo e seus significados para o aluno. Em decorrência de sua adoção, as relações de poder no espaço escolar tornam-se equilibradas e interativas. Transforma-se a organização interna da instituição. Provoca-se uma nova postura na forma de ver a realidade escolar e na do sujeito que se pretende formar ou que está sendo

formado. Trabalhar temas ou assuntos atuais torna-se mais significativo para o aluno do que navegar por ilhas isoladas do conhecimento.

Pensar o conceito de poder, de problematização e de transdisciplinaridade como ferramentas pedagógicas que auxiliem o professor de Filosofia em sua prática docente é buscar respostas para mudar essas formas de subjetivação existentes na escola. As quais condicionam o sujeito a pensar, mecanicamente, em blocos; a responder os problemas da vida a partir de situações isoladas. Foi contra esse olhar unilateral que Foucault pensou a construção dos sujeitos a partir desses três eixos: saber-poder-ética ou da relação entre eles.

Assim como Foucault, se pretendemos justificar a filosofia como indispensável à formação libertadora da juventude, não deveremos pensar esses conceitos – poder, problematização – transdisciplinaridade – como atividades isoladas: uma complementa e sustenta a ação da outra de maneira que possamos representar sua dinâmica sob a forma de um diagrama. Provocar essa dinâmica na ação pedagógica é possibilitar uma problematização deslocando conceitos foucaultianos como Estética da Existência para o âmbito pedagógico.

### III - A EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA: A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Pensar a autonomia em Michel Foucault é, por si mesmo, um desafio. Pelo motivo de o filósofo nunca ter pensado a ideia de um sujeito autônomo nos moldes que a modernidade pintou. No entanto, quando focalizamos para o termo em si de autonomia e relacionamos com conceitos foucaultianos como cuidado de si ou Estética da Existência, podemos de alguma forma aproximá-los. Certo é que alguns elementos da tradição filosófica do termo, como liberdade e subjetividade, são vistos por outra perspectiva pelo filósofo francês, o que nos mostra a dificuldade de aproximação do pensador com a possibilidade de formar um sujeito para a autonomia nos moldes em que foi pensado pela modernidade.

Neste capítulo, tentaremos problematizar a subjetividade especificamente a partir das obras de Michel Foucault volumes 2 e 3 de sua *História da Sexualidade: O uso dos prazeres e O cuidado de si*, respectivamente. Obras que caracterizam o “último Foucault” como classificam muitos de seus estudiosos ou, simplesmente, “eixo da ética”. Mas tratando-se de Foucault, é impossível limitarmos nosso estudo somente nessas obras, por isso a necessidade de se criar um link com outros expoentes da filosofia e da educação e com o próprio Foucault a partir de suas aulas no Collège de France.

Pensar a ideia de autonomia ou tentar relacionar conceitos foucaultianos com essa ideia é repensar a subjetividade ou o próprio conceito de sujeito. Portanto, se existem possibilidades de defendermos a ideia de uma subjetividade autônoma no pensamento de Foucault, essa deve passar necessariamente pelos conceitos de liberdade, cuidado de si ou governo de si ou estética da existência, conceitos usados por Foucault como similares.

#### 3.1 A Filosofia do presente e a Aufklärung

O dicionário da língua portuguesa define autonomia como a capacidade de “autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria” (2011, p. 181). Existe, nessa definição, uma ação de gerência de si mesmo sobre o outro. Uma constituição de regras e conduta própria que é alheia ao mundo que o cerca. O sujeito autônomo, nesta definição, é aquele que rejeita uma ação do outro e constitui seu mundo

particular de relações. Ou seja, o indivíduo tornar-se escravo de si mesmo. Uma ação de independência que o prende a si mesmo.

Na tradição filosófica o termo foi introduzido e amplamente discutido por Kant e tido como uma ação máxima da razão humana: uma ação prática. A autonomia em Kant passa por uma “independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria que é a da razão” (ABBAGNANO, 2007, p. 97). Ou seja, a razão estabelece os meios para que o homem deixe seu estado de heteronomia e alcance esse estado de autonomia.

Essa ideia de passagem de um estado ao outro coloca-nos diante de um dos textos de Kant ao qual Foucault se dedicou a analisá-lo logo nas primeiras aulas do seu curso O Governo de Si e dos Outros, ministrado no Collège de France, entre 1982 e 1983. Texto que Kant intitulou de “Was ist Aufklärung?” (O que é o Esclarecimento?) e que mostra como se dá essa passagem da minoridade para a maioridade, isto é, como o sujeito sai desse estado de heteronomia para a autonomia.

Na exegese feita por Foucault sobre a Aufklärung podemos apresentar alguns pontos característicos do que seja uma autonomia do sujeito pensada por Kant. O primeiro ponto a ser observado diz respeito à questão de “dependência” do sujeito. Esse estado de menoridade se define como uma opção mesma do sujeito de querer ser sempre conduzido a agir em detrimento a obedecer a alguém ou a algo ou em função de alguém ou de algo. Esse apoderamento do sujeito não é por uma ação coercitiva, mas ele mesmo se dispõe a ser governado. A saída desse estado de dependência se dá pelo seu oposto, tornar-se independente.

Com isso, já podemos traçar a primeira característica de uma autonomia no modelo kantiana: fazer o uso da razão. Foucault analisa as duas características que põem o sujeito nesse estado de não autonomia: “a obediência e ausência de raciocínio e a ideia de usar a razão pública e privada”. Na primeira, o indivíduo obedece por obedecer. A atualidade é uma característica desse estado de menoridade estampada nos indivíduos. A tecnologia se apoderou ou se incumbiu de pensar pelo indivíduo.

A segunda é quanto ao uso da razão na dimensão pública e privada. Enquanto razão privada seu espaço de atuação é limitado. Isto é, o indivíduo adequa seu agir em conformidade com a instituição ao qual faz parte. Ele é “peça de uma máquina, situado

num lugar dado, com certo papel preciso a desempenhar” (FOUCAULT, 2013, p. 35). Por conseguinte, o uso público da razão liberta a razão das amarras institucionais, mas coloca no sujeito um caráter universal que também obedece princípios universais.

Assim, a partir dessas duas características de um sujeito que está num estado de menoridade, ou seja, de não autonomia, podemos indicar a segunda característica da autonomia pensada por Kant: uma conduta que se torne universal e livre de qualquer condicionamento. Assim, partindo da análise de Foucault sobre a Aufklärung de Kant, a autonomia pode ser vista como essa ação racional do sujeito em estabelecer os princípios morais que regulam sua vida. Por outro lado, percebemos alguns deslocamentos conceituais que vemos como transgressão da visão de autonomia plantada por Kant e cultivada por um bom período da modernidade.

O primeiro ponto a ser percebido é o deslocamento que faz Foucault do conceito de filosofia como “analítica da verdade” para uma “ontologia do presente”. O filósofo agora recebe uma nova missão, a de estabelecer um ponto de fragilidade nessa fórmula moderna de sujeito-objeto, e instaurar a filosofia do presente onde ele torna-se também sujeito e objeto de reflexão. Ele pertence a um “nós” que se relaciona e é constituído por um conjunto de experiências que fazem parte e estruturam a atualidade que pertence (REVEL, 2005).

### **3.1.1 A liberdade como prática transgressora**

A ideia de repensar o papel da filosofia também põe em xeque a noção de autonomia outrora definida. Isso porque os contornos de universalidade e imperativo perdem espaço para uma ação pessoal sem perder de vista a dimensão coletiva e social ao qual o sujeito faz parte. Existe, assim, uma prática de desprendimento. Uma “ontologia de nós mesmos” ao qual o sujeito se constitui ou está em processo de construção e não procurando uma saída, uma fuga de um estado de existência ao outro. Essa ideia de saída nos põe diante de um outro elemento importante: a liberdade.

Quando dizemos que algo pretende sair ou buscar uma saída, é automático pensarmos que está sob o jugo de alguém ou de algo e pretende se libertar. Tornar-se livre dessa relação de opressão. A análise genealógica que Foucault fez do termo designa três

formas de entendimento do termo “saída” – saída de uma era do mundo, de um acontecimento do presente ou de si mesmo –, mas por trás de cada uma delas há a ideia de libertar-se. Os efeitos dessa análise genealógica lançam nossa reflexão para a ideia de liberdade pensada por Foucault.

A liberdade refletida pelo filósofo francês será um dos pontos de distanciamento entre a ideia de autonomia da tradição filosófica moderna e a possibilidade de uma reflexão a posteriori de outras formas do sujeito se constituir. Esse distanciamento ocorre porque autonomia e liberdade na perspectiva kantiana são indissociáveis. Fazem parte da mesma legislação que é o agir moral em conformidade com o imperativo categórico. A liberdade refletida nos moldes foucaultianos indica a constituição de um sujeito transgressor ao invés de autônomo. David Ingram, em seu ensaio intitulado “Foucault e Habermas” diz que

Se Foucault rejeita o papel do legislador kantiano a fim de representar o crítico transgressor, isso é somente porque ele, não menos que Habermas, postula a liberdade – a compreensão de ser livre – como uma espécie de “limite” irresistível sobre nossa prática transgressora. Ou talvez devamos dizer “condição possibilitante” (2016, p. 329).

A ideia de prática transgressora, pensada por Ingram, reafirma o papel do sujeito não como legislador que está livre para agir e fazer o que quer, mas focaliza o surgimento de um sujeito que pensa e faz a si mesmo. Desta forma, em Foucault, a liberdade não será compreendida como o contrário de “não escravidão”. Não existe na constituição da subjetividade um processo de libertação ou liberação de algo ou de quem. Não se configura como um movimento de saída. Liberdade está relacionada diretamente ou se concatena com o cuidado de si.

Vemos ser estabelecida nessa relação de liberdade com o cuidado de si, uma ética do sujeito. Sobre isso, Foucault (2004, p. 268) é bastante incisivo quando diz: “Não digo que a ética seja o cuidado de si, mas que, na Antiguidade, ética como prática racional girou em torno desse imperativo fundamental: ‘cuida-te de ti mesmo’”. Poucas filosofias pensaram a genealogia de uma subjetividade a partir de uma ética fundada na própria ação de cuidar de si mesmo como prática de liberdade. Devemos afastar duas ideias quando se fala em liberdade e cuidado de si.

A primeira delas é eliminar qualquer interpretação individualista do termo. A prática do cuidado de si requer uma relação com o outro: ou o outro como mediador ou



guia, ou o outro enquanto sujeito mesmo que precisa ser cuidado. “O cuidado de si é ético em si mesmo; porém, implica relações complexas com os outros, uma vez que esse êthos da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros” (FOUCAULT, 2004, p. 271). Em outras palavras, o sujeito livre não legisla sobre o outro, mas pelos focos de experiências originados dessa relação, constituem-se mutuamente.

Outra ideia que devemos evitar é estabelecer a relação entre autonomia e cuidado de si, pelo menos nos moldes que aquela é pensada. O cuidado de si ou essa ética do cuidado, se podemos chamar assim, exclui qualquer ideia de independência do sujeito frente à realidade que está inserido, ao contrário, esta realidade é fator determinante para sua constituição. Portanto, a subjetividade não pode ser pensada apenas a partir da racionalização das relações de poder entre os polos de resistência, ou de uma racionalidade imperativa. Isso implicaria excluir todos aqueles que não fazem o bom uso da razão ou o uso mesmo dela, como os delinquentes, os loucos, os viciados e tantos outros que não se enquadram nos dispositivos de normatização da sociedade.

Essa ética do cuidado contrapõe, justamente, essa relação de exclusão e vê na prática do cuidado de si e do outro novas formas de subjetivação a serem autenticadas ou transformadas. Assim, o que entra em discussão é saber, então, que “práticas de liberdade” podem ser definidas ou criadas para essa ação transformadora. Definir essas práticas de liberdade é de alguma forma situar o sujeito no tempo e espaço em que se encontra no presente e definir-se a partir dele. Em *Vigiar e Punir* (2014) e *A vontade de saber* (1988), a subjetividade se constitui a partir de um processo de assujeitamento organizado no interior das instituições disciplinadoras. Essas práticas de liberdade devem surgir da experiência que o sujeito faz com essas práticas de controle.

Em *O uso dos prazeres* (1985) e *O cuidado de si* (1985b), a subjetividade é pensada a partir da prática do cuidado de si, por isso as práticas de liberdade devem originar-se a partir dessa relação do sujeito consigo mesmo. Não podemos esquecer que nosso estudo se destina ao professor de Filosofia do Ensino Médio, essas práticas de liberdade devem surgir no interior da instituição escolar. O modo como as áreas do conhecimento serão estruturadas, a forma como os conteúdos serão administrados e as técnicas e procedimentos metodológicos utilizadas serão importantes para que focos de práticas de liberdade se originem. Modificar ou aperfeiçoar as práticas e técnicas didática-

pedagógicas é levar o aluno a perceber que as mudanças são necessárias para o ato de aprender e transformar o que antes era tido como acabado, normal.

A escola, mesmo que possuindo uma função reguladora de sujeitos, ainda é uma das poucas instituições disciplinadoras que oferece um espaço de transformação de práticas visando melhores formas de equacionar as forças existentes em seu interior para a formação do sujeito. Quando falamos em “força”, estamos nos referindo tanto aos recursos humanos quanto aos materiais existentes e organizados para manter o bom funcionamento da instituição.

Quando encontramos nas análises de Foucault uma subjetividade que é pensada a partir de um sistema coercitivo (*Vigiar e Punir* e *A vontade de saber*) e ao mesmo tempo um deslocamento para uma subjetividade que se sobressai pela capacidade de criar a si mesmo (*O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*), surge a necessidade de sabermos: como essa liberdade é pensada nessas duas formas de constituição de subjetividade e o lugar das relações de poder nesse jogo de liberdade.

Não podemos criar um raciocínio ambivalente já a partir da primeira questão no sentido de que existe uma noção de liberdade no eixo genealógico do poder e outra ideia de liberdade no eixo da ética. Estaríamos de alguma forma aproximando ou assemelhando a ideia kantiana de uma liberdade positiva e outra negativa nessa reflexão. Tanto no eixo do poder quanto da ética o sujeito é livre. Os discursos ou práticas coercitivas agem num sujeito que é livre da mesma forma que as práticas do cuidado de si só são efetivas num sujeito de liberdade. No entanto, será a forma com que esse sujeito se constitui que irá diferenciar não a liberdade, mas o modo de ser do sujeito: seu ethos.

A histeria, que foi tão importante na história da psiquiatria e no mundo asilar do século XIX, parece ser a própria ilustração da maneira pela qual o sujeito se constitui como sujeito louco. E não foi absolutamente por acaso que os grandes fenômenos da histeria foram observados precisamente onde havia um máximo de coerção para obrigar os indivíduos se constituírem como loucos (FOUCAULT, 2004, p. 276).

Esse fragmento de Foucault retrata bem o que afirmamos anteriormente: não existem duas formas de liberdade em dois sujeitos diferentes. Existem, sim, relações diferentes de constituir sujeito/subjetividade. O doente mental se constituiu sujeito louco pela relação com o outro que o declara louco. Nessa relação, há todo um sistema de coerção que o obriga a se formar como louco. Há, sim, desta forma, um sujeito que é

constituído de forma passiva e há um outro que se constitui de forma ativa pelas práticas do cuidado de si (FOUCAULT, 2004, p. 276).

O fragmento também abre a possibilidade para encontramos o lugar das relações de poder nessa relação liberdade-subjetividade. Melhor dizendo: não existe aquela relação sem relações de poder. Serão as relações de poder que darão autenticidade à liberdade. Isso porque toda relação de poder exige a presença do outro. Será a existência do outro ou a experiência que se faz com ele que abrirá possibilidades de novas formas de subjetividade. Ou melhor dizendo, as práticas de liberdade como experiência acontecem a partir do encontro com o outro (SAMPAIO, 2011, p. 223). Liberdade e relações de poder são inseparáveis nessa experiência de subjetividade.

As relações de poder pensadas por Foucault existem pelo motivo da existência de sujeitos livres, o contrário, não existiria um exercício de liberdade. Sobre essa relação de dependência: liberdade e relações de poder, Foucault, em o Sujeito e o Poder (1995), irá dizer que “a liberdade aparecerá como condição de existência do poder”. Percebe-se nessa relação que a liberdade é uma condição para as relações de poder atuarem no sujeito e partir dele; por outro lado, as relações de poder não limitam o sujeito livre, mas condiciona sua ação para a possibilidade de novas formas de pensar o próprio sujeito e sua conduta. Isso significa dizer que por trás das práticas de liberdade há, simultaneamente, modos de resistências, ou melhor, possibilidades de resistência. Sem a qual não haveria relações de poder, como já abordamos anteriormente, nem tão poucos sujeitos livres.

Quando se pensa uma liberdade nestes termos, num ambiente de Ensino Médio, existem possibilidades de interpretações negativas a respeito: como compreendê-la ou associá-la a alguma forma de liberalismo, de liberação, como já destacamos anteriormente. Até porque é comum vermos no ambiente escolar a vivência e a experiência de uma liberdade a partir de modelos conceituais de referência. Isto é, o aluno que extrapola esses modelos é taxado de indisciplinado, desobediente, rebelde; o contrário, é o aluno disciplinado, obediente. Vemos nesses dois casos a ideia de liberdade associada a um liberalismo do sujeito em querer ser ou libertar-se de, pela própria vontade.

No entanto, em nenhuma das situações encaixa-se na ideia de sujeito livre no entendimento de Michel Foucault: o sujeito livre é um sujeito ético. A liberdade é uma ação ética que se configura numa prática do cuidado de si. Portanto, não é fazer o que se quer, extrapolando os códigos coercitivos de conduta ou agir em conformidade cega a eles. O sujeito ético é justamente aquele que cuida de sua vida refletindo sobre os códigos de conduta e a partir deles.

Em suma, para ser dita “moral” uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor (...); mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si mesmo enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita (...) age sobre si mesmo, procura conhecer-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 1985, p. 28).

Essa passagem de *O uso dos prazeres* justifica a constituição de uma ética do sujeito a partir dessa vivência da liberdade voltada para um cuidado de si. Se não desconstrói modelos já vigentes de liberdade, pelo menos indica outro modo de perceber o indivíduo enquanto ser livre. Repensar as concepções de sujeito livre no espaço escolar já é um primeiro passo para se problematizar a subjetividade que se pretende construir nesse espaço controlado pelas relações de poder.

Ao aproximar liberdade e relações de poder Foucault mostra novos caminhos de se pensar a subjetividade. Uma subjetividade enraizada não somente na submissão ou em forças coercitivas de dominação, mas também pelos modos de subjetivação encontrados pelo próprio sujeito em formação. Isso significa dizer que esse processo de subjetivação, ou seja, de o sujeito encontrar modos ou meios de pensar a si mesmo e sua maneira de se conduzir no meio em que estar inserido, possui também sua dimensão política (BERT, 2013, p.172), isto é, de governar a si mesmo e uma forma de governar o outro.

Essa relação de governo de si e do outro implica numa ação pessoal, mas de dimensão social. A ação de governar a si mesmo passa pela necessidade de saber governar e administrar a vida daqueles que lhe foi confiado. Em *O cuidado de si* (1985, p. 55), quando Foucault aborda o termo epimeleia heautou dos gregos antigos, ele dá pistas dessa ação de governo do cuidado que se deve ter com o lar, o príncipe com seus súditos, os cuidados que se deve ter com os doentes, até mesmo as obrigações aos deuses então incluídas nessa ação.

Isso significa dizer que essa arte de governar exige estratégias, meios que direcionem a constituição de subjetividade a partir deles. Em *O uso dos prazeres* (2018) vemos como Foucault trabalha essas estratégias, esses exercícios de governo de si e do outro como formas de subjetivação moral, ao problematizar o homem de desejo nas práticas gregas do “aphodisia”, de uma “chresis” e de uma “enkrateia” e, por conseguinte, como esse exercício de cunho pessoal se expande para uma ação coletiva como “dietética”, “econômica” e “erótica”. Larrosa (1994, p. 53) enfatiza que a preocupação de Foucault com a questão do “governo” está desde o princípio fortemente relacionada com a questão do “autogoverno”. E esta última questão, por sua vez, está claramente relacionada com o tema da “subjetividade”.

### **3.1.2 Autogoverno de si: uma ação ética e política do sujeito**

A ideia de governo e de estratégias que regulariza essa ação do cuidado de si nos remete para outro conceito foucaultiano que é a governamentalidade. O termo foi introduzido por Foucault a partir dos cursos Segurança, Território e População (2008) e Nascimento da Biopolítica (2008) ministrados no Collège de France. O conceito governamentalidade está relacionado ao modo de como o Estado governa a população. Ou seja, o termo diz respeito não só àquelas técnicas de produzir sujeitos pela disciplina como vimos em *Vigiar e Punir* e *A vontade de saber*, mas de regular os comportamentos a partir de novas técnicas e/ou dispositivos de segurança.

Para Castro (2015, p. 112), a ideia de população ganha contornos de um novo personagem político que é regulado para agir e sofrer ações do governo. A ideia foucaultiana de governamentalidade deve ser entendida, segundo o referido autor, pela sua forma mais simples e prática como uma ação de governo de si para si e para o outro, ou seja, “governar consiste em conduzir condutas, e pôr em marcha um conjunto de ações sobre ações possíveis”. Em outras palavras, governamentalidade é essa nova forma de funcionamento do Estado de administrar e conduzir o sujeito.

No entanto, encontramos nesse termo não só a dimensão política de situar o sujeito em determinado campo estratégico da sociedade. Mas a designação que incorpora numa só dimensão o público e o privado desse sujeito e ações que emanam dominação sobre os outros e práticas de domínio de si. Usando as palavras de Foucault podemos dizer que

será esse contato entre as “tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, eu chamo de governamentalidade” (FOUCAULT, 1988, p. 324).

Procurar estabelecer uma relação entre a ideia de governamentalidade com o cuidado de si, apesar de serem conceitos surgidos em épocas e em campo de trabalhos diferentes, é reaproximar os deslocamentos conceituais de Foucault visando agrupá-los num conjunto de conceitos ou mapa conceitual que tenha como objetivo problematizar por diferentes ângulos: o sujeito.

Outra perspectiva sobre essa aproximação é que tanto governamentalidade quanto cuidado de si estão fundamentados em práticas e exercícios de controle sobre si mesmo e o outro num campo estratégico de relações de poder. Relações essas que tem como ator principal o sujeito livre. “Devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e da questão ética” (FOUCAULT, 2014, p. 225).

Articular essas duas dimensões – política e ética – numa subjetividade que é devir, é reafirmar a relação inseparável entre liberdade e ética. Ou seja, essa articulação entre política e ética que encontramos nas reflexões de Foucault sobre governamentalidade, extrapola ou fragiliza a ideia de autonomia, isso porque o sujeito que está por trás dessa ideia é um indivíduo de finitude, ou, como denomina o filósofo francês, um “duplo empírico-transcendental” (INGRAM, 2016, p. 303).

Dessa forma, tentar encontrar brechas para relacionar autonomia nos moldes em que foi pensada pela filosofia da consciência/sujeito com a ideia do cuidado de si foucaultiano é recolocar em questão a definição de sujeito que, por um lado, é construído. Se faz dentro e por meio de processos históricos. Uma adição de modos de subjetivação, sem essência primordial (SAMPAIO, 2011, p. 224). E, por outro, um sujeito que tem uma essência: a razão, por meio dela nega qualquer ação que não seja conduzida por princípios racionais. Kant chega a ser duro, em seu artigo sobre Aufklärung, ao chamar de preguiçoso e covarde todo aquele que não age em conformidade com esses princípios.

Sobre essa noção de sujeito que governa a si mesmo, ou de autogoverno, encontramos os limites entre a autonomia e o cuidado de si pensado por Foucault. O cuidado de si não existe a partir dessa dualidade da razão: sujeito-objeto. O sujeito se

constitui a partir de uma ação reflexiva sobre si mesmo e do outro. E que exige, em muitas situações, uma mediação do outro, uma forma de intermediação que se faz a partir de um ato de vontade de querer cuida de si.

Encontramos tanto em *O uso dos prazeres* quanto em *O cuidado de si* a ação de um mediador em algumas práticas e exercícios de controle dos jovens sobre seus prazeres. Em Kant, esse ato livre da vontade em querer a interferência do outro já o coloca nesse estado de menoridade, como descreve Foucault ao pontuar os três fatores que levam o sujeito a esse estado de heteronomia: ao querer ser conduzido por um livro, por um diretor de consciência e pela figura do médico (FOUCAULT, 2013, p. 29).

Foucault percebe na análise desses três exemplos uma correlação entre as três Críticas. Como se cada exemplo correspondesse ao problema que Kant tenta solucionar em cada Crítica. Ou seja, o projeto kantiano da Crítica se desenvolve, nessa relação que Foucault faz em sua interpretação a *Aufklärung* - ao relacionar os três exemplos com as três Críticas – como sendo um manual para o sujeito tornar-se autônomo. Portanto, já existem elementos suficientes para se colocar em questão uma possível associação do pensamento de Michel Foucault com autonomia, ou não colocar a subjetividade pensada pelo filósofo francês numa dimensão de autonomia.

### **3.2 A filosofia e a Estética da Existência: um novo olhar sobre autonomia**

Para Foucault, “o cuidado de si tornou-se uma arte autônoma, autofinalizada, valorizando a existência por inteira” (2014, p. 227). Em se tratando de uma arte, entende-se que existem diferentes modos, meios e técnicas de ser constituída e diferentes formas de ser estetizada. Se desprender dessa ideia de autonomia e fortificar a reflexão do cuidado de si como uma condição do sujeito de se constituir é buscar elementos que ajude esse trabalho de subjetividade. Quando se focaliza o cuidado de si numa dimensão pedagógica repensa-se não só a ideia de homem que está por trás de todo discurso da instituição escolar, mas também práticas que incorporam esse discurso.

Problematizar a subjetividade no espaço escolar pelo viés do pensamento foucaultiano é apresentar não só um discurso ético sobre a constituição desse sujeito, mas indicar novos caminhos ou desmistificar caminhos seguros. Isso porque não se pensa o sujeito de forma fragmentada ou detentor de um conhecimento capaz somente de

modificar o que está a sua volta, a relação de sujeito e objeto. Mas uma subjetividade que se constitui a partir das experiências que se faz dentro dos jogos de verdade que se dão no interior da instituição escolar.

Se pensamos uma subjetividade nos moldes em que foi pensada por Foucault, o espaço escolar e as relações que são produzidas nele são fundamentais para traçarmos um diagnóstico sobre que tipo de sujeito se é pensado/idealizado para a sociedade. Pensar numa autonomia não como um fim, mas como uma ação do sujeito que cuida de si é ampliar a perspectiva para uma nova forma de se autoconstituir, de valorizar a existência.

Chegamos talvez, no cerne da caixa de ferramenta foucaultiana, para manuseá-la será preciso certos cuidados para que ela não se torne mais uma ferramenta como tantas outras existidas na tradição filosófica, mas que produza os efeitos desejados pelo filósofo francês qual seja “desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor” (FOUCAULT, 2006, p. 52).

A metáfora da caixa de ferramenta abre-nos as possibilidades de repensar, ou como diz Foucault de “quebrar os sistemas” já definidos de uma educação para a autonomia, nos moldes em que esta foi pensada; mas de recolocar a perspectiva de uma educação para a vida voltada para uma estética da existência. Entende-se por estética da existência “práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de condutas, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilos” (FOUCAULT, 1985, p. 15).

Quando pensamos o conceito de estética da existência para alunos do Ensino Médio da forma em que foi pensada por Foucault, devemos sinalizar a relação com outro conceito foucaultiano que é o de filosofia. Essa relação nos recoloca a perspectiva de filosofia encontrada no artigo de Kant “O que é o Iluminismo?”, analisada no início do capítulo, mas que destacaremos agora a forma como ela, a filosofia, pode ser instrumentalizada pelo professor nessa tentativa de pensarmos uma educação que problematize a vida como obra de arte.

Apesar de Foucault apresentar quatro razões que o levaram a estudar o artigo de Kant, apenas a terceira e a quarta razão serão objeto de nosso estudo, por entendermos



serem novas formas de instrumentalizar a filosofia para seu possível uso didático pedagógico nas aulas de filosofia e, por conseguinte, problematiza o sujeito a partir da reflexão sobre si mesmo, da atualidade, do seu presente visando novas formas de subjetivação.

Foucault diz que a terceira razão motivadora para interpretar o texto de Kant é que nele “surge um novo tipo de questão no campo da reflexão filosófica”: o presente, a atualidade. A reflexão filosófica agora deve ter como sustentação o lugar de onde se pensa. O presente de quem pensa e de quem é pensado. Foucault irá dizer que nesse processo de pensar o presente o “filósofo ou pensador” será “ao mesmo tempo elemento e ator” (2013, p. 13): elemento porque faz parte do processo/presente; como ator pelo fato de pensar e refletir sobre e partir do processo/presente.

Entendemos que, ao mediar a reflexão filosófica a partir do presente, o professor está criando possibilidades ou levando o aluno a problematizar a si mesmo. Instigando-o a encontrar novas formas de subjetividade em seu presente e refletindo sobre a melhor forma de se fazer no mundo. A filosofia aparece como buscando um sentido filosófico do presente ou para o presente. Desta forma, “vemos a filosofia”, diz Foucault,

se tornar a superfície de emergência da sua própria atualidade discursiva, atualidade que ela interroga como acontecimento, como um acontecimento do qual ela tem de dizer o sentido, o valor, a singularidade filosófica, e no qual ela tem de encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento do que ela diz (2013, p. 14).

A percepção de Foucault sobre essa filosofia do presente legaliza o papel que o professor tem sobre sua prática em relação a si mesmo e com outro. Essa reflexão filosófica sobre a atualidade, constrói não mais um discurso vazio e sem ação, mas uma atitude pautada num pertencimento à atualidade. Não se pensa mais num eu, mas num “nós” ao qual tanto professor e aluno fazem parte.

Cerletti compartilha dessa ideia de pertencimento afirmando que “o sujeito-educativo é, em sentido estrito, um sujeito coletivo, que envolve um pensar compartilhado (dialógico) no marco de uma aula e situam os olhares pessoais” (2009, p. 37). Essa reflexão de pertencimento coloca a questão da constituição de um sujeito a partir do que os gregos antigos chamavam e entendiam por *epimelia heautou*: essa forma de governar a si e outro que caminha para essa dimensão da vida enquanto arte.

A quarta razão que desperta o interesse de Foucault pelo artigo de Kant, e a nossa nessa empreitada de instrumentalização da filosofia como meio de problematizar a educação para uma estética da existência, é essa “maneira de filosofar”. Se anteriormente a filosofia ganha um novo objeto de reflexão: o presente/a atualidade, aqui ela ganha uma nova roupagem. Isso quer dizer que pensar a atualidade é investigar as várias formas ou maneiras de como essa atualidade é constituída ou que sujeitos podem ser constituídos a partir dela. Os elementos insignificantes dos acontecimentos são que estruturam toda uma conjuntura do presente dando significado e valor. Sobre isso, Foucault irá dizer que

não é possível fazer essa análise do nosso presente em seus valores significativos sem se entregar a uma hermenêutica ou a uma decifração que permitirá dar, ao que aparentemente não tem significação nem valor, a significação e o valor importantes que buscamos (2013, p. 18).

Essa nova maneira de filosofar, isto é, de voltar o pensamento ao acontecimento tido como insignificante e lhe dá valor e significado é possibilitar ao saber filosófico o sentido de ressignificação. Ao trabalhar a ideia de acontecimento, Foucault dá autenticidade a essa nova maneira de filosofar, ou seja, de “interrogar sobre si mesmo”. Faz do presente problematizado um movimento constante. Essa quarta razão nos permite pensar que o ensino de filosofia deve buscar novas formas de filosofar e, por conseguinte, provocar novas formas de subjetivação.

Ao fazermos o deslocamento da análise foucaultiana da Aufklärung de Kant para o ensino de filosofia no Ensino Médio abrimos espaço para que se produza uma reflexão filosófica a partir do presente, da atualidade ao qual professor e aluno estão inseridos. E, ao mesmo tempo, construir um diagnóstico de si mesmo a partir do presente para a possibilidade de constituir ou se pensar em novos modos de subjetivação. Para Rocha (2014, p. 108), “diagnosticar o seu tempo, em Foucault, significa não cair em armadilhas” espalhadas pelo solo da existência colocadas para confundir o sujeito que pensa a si mesmo.

Vemos desta forma que essa “ontologia do presente” ou “ontologia de nós mesmos”, como denomina Foucault, abre espaços para novas formas de objetivar a educação enquanto processo de construção e transformação de nós mesmos a partir da relação com o outro. Não existe reflexão filosófica sem uma ação transformadora embasada numa relação crítica de sujeito-mundo. O que está em jogo é a própria ação transformadora da vida em sua plenitude. Seja ela pensada pelo próprio sujeito ou refletida pelo outro. Essa ação transformadora entre o sujeito e o outro acontece a partir

de uma relação, denominada por Paulo Freire (2013, p. 17), de “círculo de cultura”, que “re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano”.

Em Foucault a ideia de transformação não pode ser dissociada de seus textos nem tão pouco de sua vida. Daí a aproximação com o “círculo de cultura” do método de Paulo Freire. No entanto, não existe em Foucault a defesa de um “projeto humano” a partir da problematização da estética da existência no campo pedagógico, mas ampliar as possibilidades de outras formas de pensamento, de outros modelos de subjetividade refletidos no interior da instituição escolar. Por isso, a ideia de uma filosofia do presente está em consonância com a ideia de transformação: transformação de modelos de pensamentos, estilos de vida, de valores etc.

Pensar o presente é problematizar esse conjunto de teorias e práticas que formam o sujeito e a possibilidade de se modificar a partir deles. Numa de suas entrevistas, intitulada de O filósofo mascarado, Foucault dá mais sustentação a essa filosofia do presente, ao descrever a filosofia “como o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é.” A estética da existência se enquadra nesse processo de transformação do sujeito.

No entanto, se indicamos o uso da filosofia enquanto problematizadora do presente ao professor de Filosofia em suas aulas, o conceito de educação que deve gerir essa forma do sujeito se constituir deve estar em consonância com essa transformação. Portanto, algumas estruturas do que vemos hoje devem ser repensadas. A primeira delas é a escola enquanto espaço de fragmentação do conhecimento. Esse sistema escolar de isolar o ensino a partir de disciplinas ministradas em 50 ou 60 minutos, focaliza uma segregação do saber, isto porque separa ou exclui em compartimentos as áreas do conhecimento, dificultando uma relação interativa. Por esse modelo a escola ainda pode ser vista, em pleno século XXI, como um lugar de guardar e adestrar sujeitos (MOSÉ, 2014, p. 319).

O primeiro ponto a ser considerado é refazer o papel da escola. Quando problematizou o sujeito a partir de sua genealogia do poder, Foucault bateu na tecla da escola enquanto instituição disciplinadora de corpos. Ao mesmo tempo, quando pensa numa subjetivação que resulta numa estética da existência, não pensa o sujeito fora dessas

instituições. Portanto, repensar o papel da escola não mais como espaço de dominação e homogêneo, mas compreendê-la que em seu interior existem “focos de conflitos diversos” que provocam e mexem com a estrutura tradicional (CERLETTI, 2009, p. 75).

Essa análise da escola nos direciona a uma segunda estrutura ligada diretamente àquela: o conceito de educação experienciado no interior da instituição escolar. Parece-nos um clichê, mas ainda estamos sobre o solo de uma educação bancária. Por essa definição não devemos entendê-la somente em sua forma literal, aquela que o aluno somente senta e houve o professor falar. Mas todo o discurso ou prática que objetiva manter as verdades absolutas de um sistema ou defender discursos de verdades que aprisionam o sujeito num falso discurso de libertação e autonomia.

Não é de estranhar, pois, que, nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo (FREIRE, 2013, p. 66).

Repensar essas duas estruturas tradicionais do ensino = o conceito e o papel da escola e da educação – é ao mesmo tempo optar por uma delas. Por isso, não existe neutralidade do professor em sua prática educativa, ou ele opta “por uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação; ou uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 1967, p. 36). A ideia de refletirmos sobre as duas estruturas: escola-educação, é para focalizarmos em que dimensão o saber filosófico pode atuar e o papel mediador do professor nesse processo de transformação do sujeito (aluno) objetivando a valorização da vida como um todo, e não voltada apenas para atuar no mundo do trabalho ou adaptar-se nele.

É nessa dimensão que a estética da existência torna-se uma possibilidade de subjetivação no espaço pedagógico. No entanto, se a filosofia é esse instrumento de problematizar o sujeito e o presente o qual faz parte, de que forma esse processo de subjetivação acontece na escola com alunos do Ensino Médio? Essa questão nos põe diante novamente da concepção de ética em Foucault. A entrevista de Foucault concedida a Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow, intitulada: Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho (1995, p. 253), apresenta alguns aspectos pelo qual o sujeito se constitui ético. Esses aspectos darão o norte para respondermos a questão anteriormente levantada.

### 3.2.1 Modo de sujeição: o sujeito ético como meta

O primeiro aspecto que destacamos é o modo de sujeição. Por esse termo devemos entender como sendo “a maneira pela qual as pessoas são chamadas ou incitadas a reconhecer suas obrigações morais” (FOUCAULT, 1995, p. 264). Em outras palavras, são os meios que orientam o sujeito a agir desta ou daquela maneira para se constituir ético. Desta forma, o modo de sujeição está presente em toda e qualquer situação da vida do sujeito. O que nos chama a atenção é como esses modos de sujeição se apresentam no dia a dia. Em *Vigiar e Punir* (2014) e *A vontade de saber* (1988) eles se configuram como modelos disciplinadores de subjetividade. Já em *O uso dos prazeres* (1985) e *O cuidado de si* (1985bB) surgem como formas de subjetivação ética.

O que nos chama a atenção sobre esse aspecto da ética na perspectiva foucaultiana é que existe por trás de uma ação ética uma escolha pessoal do sujeito em agir em conformidade ou não com os códigos de conduta ou os padrões normativos de comportamento. Em *O uso dos prazeres* (2018), Foucault investiga os diferentes modos de sujeição ao qual o sujeito foi submetido e as formas que são transmitidas e vivenciadas na sociedade. Não podemos negar que serão esses modos de sujeição os responsáveis por constituir, na modernidade problematizada por Foucault, formas de subjetividade. Sejam pelos dispositivos disciplinares ou pelos modos de subjetivação, em ambos os casos, existe o princípio da moralidade.

Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem “modos de subjetivação”, sem uma “ascética” ou sem “práticas de si” que as apoiem. A ação moral é indissociável dessas formas de atividades sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições (FOUCAULT, 2018, p. 36),

Essa decisão pessoal de agir que definirá sua forma de existir, seu estilo de vida. A fidelidade de Nicoles, rei de Chipre, à sua esposa mostra de que forma atua ou se é percebido esse modo de sujeição como decisão pessoal do sujeito. Ou seja, ele não é fiel devido à existência e obediência à regra de fidelidade, mas porque é o rei e “na posição de alguém que comanda os outros, que governa os outros, eu tenho que mostrar que posso governar a mim mesmo” (FOUCAULT, 1995, p. 264). A decisão pessoal do soberano não se justifica pela obediência à regra de fidelidade, mas porque precisa mostrar que governa a si mesmo diante de seus instintos e desejos; de todas as provações que o cargo lhe permite.

O exemplo do rei Nicoles de Chipre descrito por Foucault possibilita-nos entendermos como o modo de sujeição pode ser trabalho no espaço escolar. Quando nos deparamos com códigos morais ou dispositivos de normatização, é possível, na maioria, tratar como sinônimos esses modos de sujeição. Isso porque é o código moral que determina o que é permitido ou não fazer ou pensar no ambiente institucional. No entanto, o que deve ser refletido são as possibilidades de distinguir entre o que o código moral determina como proibido e permitido e o “valor positivo ou negativo dos diferentes comportamentos possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 262).

A missão do professor de Filosofia, nesse caso, será a de criar espaços ou situações que problematizem essa distinção possibilitando ao aluno a decisão pessoal de sua conduta a partir dessas reflexões. Isso não significa dizer que deva haver, por parte do aluno, uma transgressão das normas ou regras que regulam e normatizam o funcionamento da instituição escolar. Pelo contrário, a estética da existência pensada por Foucault é justamente essa forma do sujeito se constituir ético, isto é, a forma como agir segundo ou a partir das prescrições.

As “artes da existência”, em primeiro lugar, não estão ligadas ao obrigatório. São “práticas do eu” que não formam capturadas, nem por um código explícito de leis sobre o permitido e o proibido, nem por um conjunto de normas sociais. Não pertencem nem a um dispositivo jurídico, nem a um dispositivo de normalização. E por isso não incluem uma determinação nem do que é transgressão, nem do que é perversão. Integram, portanto, uma ética positiva, isto é, uma ética referida, não ao dever, mas à elaboração da conduta (LARROSA, 1994, p. 77).

Voltando ao exemplo do rei de Chipre, não é infiel pelo sentimento de amor e paixão à sua esposa, mas porque deve se apresentar e se constituir como sujeito moral aos outros que são governados por ele. Sua constituição de sujeito ético acontece a partir da necessidade da relação com o outro e não em virtude de uma relação coercitiva com a lei. Mediar a reflexão sobre esse modo de sujeição em suas aulas abre um leque de possibilidades de o aluno pensar sua conduta, seu modo de viver não só no interior da instituição, mas para todo o seu mundo de relações.

Portanto, já existe um primeiro indicativo de como a estética da existência pode ser tema de reflexão da filosofia enquanto diagnosticadora do presente. Já existe por esse meio uma forma diferente de pensar a educação ou a forma como essa deve ser entendida na escola: uma educação problematizadora. Entendendo-a como um “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2011, p. 79).

Portanto, esse primeiro aspecto que destacamos, o modo de sujeição, como forma de trabalhar a temática da estética da existência no ambiente escolar e pensado por Foucault, indica pensarmos uma educação que pensa o sujeito não somente **para que**, mas **como ser**. Em outras palavras, uma educação que objetiva a constituição de um sujeito não para ser mais um “corpo dócil” na e para a sociedade, mas para saber como deve agir em sociedade.

### 3.2.2 A escrita como técnica de si

O segundo aspecto que destacamos referente ao modo como a estética da existência pode ser desenvolvida como experiência de aprendizagem no ambiente escolar serão os meios pelos quais é possível nos modificarmos enquanto sujeitos éticos ou que meios nos levam a perceber nós mesmos enquanto sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 264). Foucault chamará esses meios de “tecnologias de si”, isto é, meios “que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los”.

Neste sentido os meios serão responsáveis por levar o indivíduo a transformar sua vida a partir do ambiente pedagógico. A questão será indicar/verificar o melhor meio possível o qual o indivíduo pode rever a si mesmo: seus atos, sua forma de pensar e seus valores. Em se tratando do ambiente educacional verificamos que a escrita será essa técnica disponível e utilizada por todas as áreas do conhecimento, quanto pela importância e relação que Foucault dá como técnica de si.

Na introdução de *O uso dos prazeres* (2018, p. 19), o filósofo francês empresta de Plutarco o termo “etopoética” para dar significado à escrita como esse instrumento de transformação, de subjetivação. Será desta forma que olharemos a escrita, isto é, como uma técnica do sujeito ver a si mesmo, conhecer a si mesmo, ouvir a si mesmo e transformar a si mesmo. Ela será essa “pedra de toque” que expõe e aperfeiçoa o pensamento e, por conseguinte, a vida do sujeito.

Uma passagem interessante sobre essa forma da escrita enquanto instrumento de transformação, como forma etopoética encontramos no curso *A Hermenêutica do Sujeito*

(1981-1982), ministrado no Collège de France. Na aula do dia 10 fevereiro de 1982, Foucault diz que

Os gregos usavam uma palavra muito interessante, que encontramos em Plutarco e também em Dionísio de Halicarnasso, sob a forma de substantivo, de verbo e de adjetivo. Trata-se da expressão ou da série de expressões ou palavras: ethopoién, ethopoiía, ethopoiós (...) significa: fazer o êthos, produzir o êthos, modificar, transformar o êthos, a maneira de ser, o modo de existência de um indivíduo (2014, p. 212).

Fica evidente, pelo raciocínio acima, o poder da escrita enquanto técnica de si que transforma. Isso não significa dizer que a escrita é etopética, mas tem uma função reveladora, poética e estética do sujeito. Ela, a escrita, opera transformações. Enquanto técnica de si, produz movimento e efeito de interioridade e de exterioridade, isto é, ação do sujeito consigo mesmo e com o outro.

Em *O cuidado de si*, Foucault descreve a importância que a escrita tem na tarefa de levar o sujeito a cuidar de si e do outro. A conduzir-se para uma vida plena e feliz, transforma numa obra de arte. A função da escrita também será de provocar o outro a cuidar de si, a mover-se para uma transformação da vida e dos negócios. O filósofo francês nos diz que “em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem” (FOUCAULT, 2018b, p. 66-7).

Essa ideia do cuidado consigo pela palavra e escrita, nos põe diante da dicotomia entre a linguagem oral e linguagem escrita. Para o filósofo francês essa discussão é secundária tendo em vista que tanto a palavra quanto a escrita se inserem no jogo da verdade (FOUCAULT, 1995, p. 271). No entanto, a constituição da subjetividade pela dimensão estética na escola, a partir da filosofia, indica a possibilidade de novas identidades a partir do discurso de verdade. Por isso, tanto a linguagem oral quanto a escrita fazem parte desse processo de constituição. A escrita como técnica de si torna-se essa forma de materializar a oralidade.

As pesquisas de Foucault sobre a escrita como técnica de si revelaram a importância que a “hypomnemata”, essa forma de escrita pessoal, teve na formação e transformação do sujeito. “Hypomnemata” pode ser compreendido, segundo a análise histórica de Foucault, como cadernos de anotações que descreviam a vida cotidiana do indivíduo, fosse referente à forma de governar a casa ou os negócios (FOUCAULT, 1995, p. 271). Com o tempo, passou a ser utilizada pelo público culto, como “livro de vida,



guias de condutas” (Ibid. p. 272) que não se preocupava somente com os feitos do dia a dia do homem grego-romano, mas passou a ser uma técnica mesma de escrita de si.

Esse deslocamento de finalidade, se assim podemos chamar, da “hypomnemata” fez surgir uma prática ou um tipo de escrita preocupada com a forma que o sujeito conduzia sua vida. A escrita orientava o sujeito para uma conduta ética

desenvolvida e explicitamente orientada para o cuidado de si, em direção a objetivos definitivos, tais como o recolhimento no próprio interior, o alcançar-se, o viver consigo mesmo, o ser autossuficiente, e o divertimento. Eis o objetivo da hypomnemata: reunir o logos fragmentado, transmitido pelo ensino, pela escuta ou leitura como meio de estabelecer uma relação de si para consigo tão adequada e perfeita quanto possível” (272-3).

Vemos desta forma a escrita se constituir numa prática ou técnica de o sujeito se constituir ético. Isso porque será pela escrita que se materializa o pensamento. O pensamento que se tem sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo que está inserido. A escrita possibilita a transmissão destas impressões ao mesmo tempo em que provoca a reflexão crítica sobre elas e a possibilidade de transformação. Em *A escrita de si* (1992), Foucault aprofunda “os hypomnemata” assim como a “correspondência” esse conjunto de práticas que incorporam a técnica da escrita enquanto prática de subjetivação.

No entanto, o que nos interessa nesse texto serão as razões pelas quais uma formação de si é possível a partir desta tecnologia de si que é a escrita, que são: a relação da “escrita com a leitura; a prática refletida do contraste que determina as escolhas; e a apropriação que ela leva a cabo” (FOUCAULT, 1992, p. 132). Estas três razões não podem ser pensadas separadamente, isso porque como técnica de si a escrita não pode ser pensada fora de uma leitura. Essa relação escrita-leitura será um “exercício de razão” frente a toda forma de pensamento que aprisione a vida.

Por conseguinte, pela leitura a escrita torna-se uma prática refletida destes estilos de vida. O que fundamenta esse aspecto/razão é a escolha do que se deve ou não ser escrito. Existe, por assim dizer, o jogo da verdade neste ato de escrever sobre si. Jogo de verdade que apresenta contrastes ou formas diferentes de se conduzir. “De tudo aquilo que tiveres percorrido com o olhar, retira um pensamento próprio para bem digerir esse dia. É também o que eu faço. Entre muitos textos que acabo de ler, é sobre um deles que recai a minha escolha. Eis a minha safra de hoje” (FOUCAULT, 1992, p. 133)

Percebemos no conselho de Sêneca a Lucílio, descrito por Foucault, uma forma de análise frente às várias formas de vidas possíveis e uma escolha pessoal do indivíduo

sobre uma em detrimento de outra. Assim, a escrita abre espaço não somente para falar de si mesmo, mas para compreender o outro que também tem a missão de falar de si, de constituir-se.

Portanto, a terceira razão é que a escrita constitui um “corpo” de referência ao qual o sujeito descreve a si mesmo. Por isso, a escrita enquanto técnica de si será esse meio de estabelecer uma unidade do sujeito. Unidade que não se apresenta de forma estática, mas que pelo processo de autorreflexão apresenta meios de narrar o sujeito a partir de suas experiências com o outro. As três razões que incorporam a estrutura dos “hypomnemata” sustentam a escrita como esse segundo aspecto que para Foucault será indispensável para a constituição de uma estética da existência qual seja: a técnica de si.

Toda técnica para se chegar ao resultado desejado exige treinamento, exercícios de repetição. Com a escrita não poderia ser diferente, sobretudo por se tratar de uma “tékne tou biou”. Essa ideia de treinamento, de exercício nos põe diante de dois termos gregos apresentado por Foucault no curso *A Hermenêutica do Sujeito* (2014) para aqueles que almejam transformar sua vida numa obra de arte, são eles: *meletân* e *gymnózein* (2014, p. 382). *Meletân* é exercitar o pensamento. Colocar o pensamento em ação sobre ele mesmo. Uma atividade real do pensamento. Já *gymnózein* se refere ao exercício de si mesmo mediante uma situação real. Treinar a si mesmo diante dos infortúnios da vida.

Apesar de serem distintos entre si, existe uma certa relação de complementariedade. A estética da existência passa por esse processo de treinamento do pensamento que, por seu lado, possibilita o trabalho real do sujeito sobre si mesmo. A escrita entra nesse jogo como “*gráphein*”, isto é, escrever, codificar o pensamento.

*Meletân* é meditar, é, se quisermos, exercitar-se em pensamento. Pensamos em coisas, pensamos em princípios, refletimos sobre eles, preparamo-nos pelo pensamento. *Gráphein* é escrevê-los (portanto, pensamos em algo e o escrevemos). E *gymnázēin* significa que nos exercitamos realmente (FOUCAULT, 2014, 382).

Estamos diante de um processo de constituição de subjetividade. Portanto, a escrita indicada como técnica de constituição de si estende seu alcance para toda dimensão da vida; seja por um processo prescritivo, por uma narratividade de si mesmo, seja pelo viés da crítica, pela literatura ou por qualquer outro meio. É evidente que existem outras formas de tecnologias de si que possibilita o sujeito a se transformar. A pensar a vida e mundo de forma diferente. No entanto, o deslocamento do conceito de estética da existência para o campo da educação nos abre caminhos para fazer da escrita no espaço

escolar, essa técnica de desenvolver no aluno a autorreflexão e a reflexão sobre o mundo e outro que compõe seu mundo de relações. Esse movimento de transformação.

### 3.2.3 Algumas experiências do sujeito consigo mesmo

Os dois aspectos que destacamos acima – modo de sujeição e técnicas de si – não trabalham de forma isolada na formação da subjetividade. A escrita enquanto técnica de si não pode atuar sem um processo de reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre os modos de sujeição que provocam modificações no modo de ser do sujeito. Essa autorreflexão não se dá fora dos acontecimentos que vivencia o aluno. Acontece justamente a partir do presente ao qual faz parte e problematizado pela filosofia.

A transformação acontece quando existe um processo de ruptura, do contrário apenas se justifica modelos já vivenciados, experienciados pelos alunos. Por isso, o binômio “conhece-te a ti mesmo” e “cuida de si mesmo” não podem ser pensados separadamente pelo professor de Filosofia com seus alunos: não existe subjetivação sem um conhecimento de si mesmo; seus valores, seu modo de pensar, seus gostos, sonhos e medos, sem o conhecimento de seus limites existenciais. Não existe cuidado de si sem a preocupação de conduzir sua vida para aspectos positivos do cuidado da existência de um modo geral: como cuidado com o ambiente, com a saúde, com o outro.

Introduzir nas aulas de filosofia a problemática do cuidado de si já é por si mesmo um elemento novo no ambiente pedagógico. Isto porque todo pensamento ocidental tem sua base filosófica no preceito de Delfos “conhece-te a ti mesmo” do discurso pedagógico socrático. Em seus dois últimos volumes de *História da Sexualidade – O uso dos prazeres e O cuidado de si* – um dos desafios de Foucault será de destravar esses conceitos indicando não a supremacia de um sobre o outro, mas a necessidade de correlação. Por isso, nossa preocupação em nos aprofundarmos até porque o espaço destinado à filosofia na escola exige o diálogo entre os termos. Sobre essa relação, Davidson vai dizer que Foucault

insistia para que não nos esquecêssemos de que a exigência de conhecer a si mesmo era ‘regularmente associada ao tema do cuidado de si’. É nesse espírito que insisti que o cuidado de si deve ser ele mesmo situado no contexto de um estilo de vida, que a fim de fazer sentido do cuidado de si, devemos ampliar nossa visão para incluir o estilo de vida que dá forma e direção à relação do sujeito para consigo mesmo (2016, p. 187).

Como vimos, desde a análise da Aufklärung de Kant até a problematização da estética da existência tentamos criar um mapa teórico a partir de alguns conceitos foucaultianos que tentassem apresentar uma aproximação ou distanciamento da ideia de autonomia. Precisamente de uma subjetividade autônoma constituída a partir da educação. O distanciamento foi crescendo na medida em que estava incorporado no conceito de autonomia o elemento da universalidade. O aspecto da universalidade caracteriza a autonomia moderna como o último estágio da subjetividade ou caminho que todo indivíduo tem que seguir ou se submeter.

Em contrapartida e a partir do que se disse acima, Foucault pensa em estilo de vida onde a autonomia, descaracterizada de seu sentido universal, é apenas um meio ou um processo para chegar ao estilo desejado e sempre aberto a novas formas possíveis de subjetividade. Sobre isso, Deleuze diz

O que é preciso colocar, então, é que a subjetivação, a relação consigo, não deixa de se fazer, mas se metamorfoseando, mudando de modo. Recuperada pelas relações de poder, pelas relações de saber, a relação consigo mesmo não para de renascer, em outros lugares e em outras formas (2005, p. 111)

A questão era saber de que forma o professor de Filosofia poderia usar a ferramenta foucaultiana para identificar possíveis rupturas e resistências no modo de pensar e viver dos alunos. Por isso, encontramos a técnica da escrita esse meio prático de se trabalhar a filosofia. Antes de apresentarmos alguns resultados e dicas de possíveis atividades a serem desenvolvidas com essa finalidade, faz-se necessário alguns esclarecimentos que rondam a prática do ensino de filosofia.

O primeiro deles é quanto à abordagem, ou seja, qual a melhor forma de trabalhar a filosofia. A maioria dos autores se diverge quanto às formas. Há os que defendem sua abordagem pelo viés da “sistematização didática do conhecimento filosófico”. Por outro lado, existem os que priorizam a história da filosofia. E há os que seguem a prerrogativa de Kant de que “não se ensina filosofia, mas a filosofar” (RODRIGO, 2009, p. 42-7). Essas três maneiras de se desenvolver o ensino de filosofia têm seu valor e significado. Por isso, optar por uma delas é deixar lacunas no processo pedagógico da filosofia. Ou mais que isso, é alimentar o processo de estigmatização do saber filosófico. Pelas análises que fizemos da trajetória do pensamento de Foucault, não existe uma preocupação em investigar o sujeito por essa ou por aquela via especial da filosofia, mas é um pensamento vertical que se veste de um olhar transversal e transdisciplinar do sujeito.

O segundo ponto a ser esclarecido diz respeito não mais ao “o que ensinar”, mas “como se” trabalhar a filosofia. Aqui está em jogo o lado prático do ensino de filosofia e seu real efeito na vida do professor e do aluno. Quando optamos por uma concepção de filosofia como diagnosticadora do presente como ferramenta pedagógica de trabalho em sala de aula, problematizamos uma via que é a da problematização e a do conceito. A problematização porque ela é o “ponto de entrada para o ingresso no campo filosófico” e o conceito porque ‘comporta a relação entre três elementos: com o real, ao qual seu conteúdo se refere, com o pensamento, porque é uma ideia ou representação mental, com a linguagem, pela qual ele é concebido e expresso’ (RODRIGO, 2009, p. 57-62).

Esses dois esclarecimentos servem para indicar que o professor tem a autonomia de optar pela abordagem que melhor lhe convém e para defender que qual seja o tratamento que a filosofia terá em suas aulas ela deverá percorrer o caminho da problematização e do conceito. Se quisermos fazer da filosofia essa ferramenta de ruptura, de saída de modelos de pensamentos, de verdade, de valores já enraizados no ensino e espaço escolar e indicar novas formas de pensar a subjetividade.

As experiências que serão aqui descritas podem ser analisadas por dois ângulos. Por um lado, como espaço de possibilidades de novas formas ou instrumentos de se trabalhar os conteúdos em sala de aula. Por outro lado, como “mecanismos de produção de experiência de si” como forma de extrair ou perceber, ao serem confrontados com outras produções, possíveis elementos de rupturas, de resistências e de mudanças.

- Atividade I – Autobiografia: a experiência de si

Conteúdos trabalhados: - Ação transformadora do indivíduo

- Ética e indivíduo

Problematização: Como você se percebe no mundo? Que valores caracterizam você como pessoa ética no mundo?

Conceitos: homem – valor – ética

A atividade consistiu em o aluno fazer sua autobiografia. Falar de si mesmo. Um processo de narração de si mesmo em todos os seus aspectos. Estabelecer o olhar para si e o mundo que está inserido. Por meio da escrita autobiográfica alguns processos foram percebidos e debatidos nas aulas através do conceito de homem e de valor. No entanto, o

que ficou visível foi o resgate da memória individual do aluno: o contexto em que nasceu, as relações com seus familiares e amigos. Acima de tudo a forma como narra sua forma de existir a partir do âmbito sócio-econômico-geográfico em que vive.

Percebemos que esse resgate de memória em confronto com a realidade, foi ponto de referência e dúvida existencial no sentido de ter provocado no aluno estabelecer padrões do que pode ser bom ou ruim para sua vida. Isto se percebeu em expressões como: “*preciso, a partir de agora mudar de vida*” ou “*estou começando a ver o mundo de outra maneira*”. Expressões essas que por uma perspectiva filosófica, houve uma experiência de si mesmo a partir da relação com o ambiente e o outro. Além de deixar em aberto a ideia de que modelos de vida ou de presente devem ser pensados como outras formas de vida que a que se ver na atualidade que faz parte.

Outro ponto que podemos inferir é que esta forma de introspecção levou o aluno a não só diagnosticar o que ele é no presente, mas estabelecer um prognóstico sobre que mudanças devem acontecer para se chegar ao que se quer. Ou seja, uma forma de perspectiva de subjetividade a ser constituída a partir do que foi alvo de investigação do pensamento. Algumas expressões nos chamaram a atenção, como: “*Não quero isso para minha vida*”, “*Quero estudar para não ser como eles*”, isso significa que o aluno estabeleceu em sua autodescrição uma relação entre modelos de subjetividade existentes em seu mundo real com novos estilos a serem pensados como possibilidades de ser.

Foi criado ou percebeu-se uma forma de ruptura de modelos. E mais, códigos de valores a serem confrontados. Em suma, pela escrita da autobiografia houve um processo de narração de si mesmo, de conhecimento de si e de como cuidar de si para se constituir no que se quer. Houve um confronto de modelos de subjetividade e um diagnóstico do sujeito consigo mesmo e com o mundo o qual faz parte e a possibilidade de vislumbrar novas formas de ser a partir do que se é no presente.

- Atividade II – Biografia: experiência de si a partir do outro.

Conteúdos trabalhados: - A autonomia da subjetividade: penso, logo existo

- Como o homem conhece

Problematização: Como o outro influencia seu modo de ser no mundo? O que é uma ação racional e uma ação irracional do sujeito?

Conceitos: autonomia – subjetividade - racionalismo

Outra atividade que foi desenvolvida foi a escrita enquanto texto biográfico. O foco dessa atividade foi não mais o narrar a si mesmo, mas dizer o outro. Falar do outro. Descrever o outro. Inverteu-se a análise. O sujeito (aluno) não mais fala de si para si, nem investiga a si mesmo, mas é o outro, o olhar do outro que diz que se é. O outro torna-se um mecanismo panóptico que vê e comunica o que vê para possibilitar uma transformação de quem é visto e comunicado.

A atividade consistiu em organizar duplas por afinidades. Cada aluno iria fazer a biografia do seu parceiro. Um ponto a ser mediado pelo professor foi que, ao escrever sobre o outro, destacassem pontos positivos e negativos a serem trabalhados como forma de amadurecimento pessoal e social. Nessa atividade, o professor pode identificar como elemento chave a atitude de dizer a verdade. Como se vê o outro em sua forma de ser e agir no mundo.

O segundo ponto importante que se pode tirar dessa atividade é o confronto das concepções de si com a do outro, ou seja, por um lado o sujeito pensa e se descreve abrindo brechas para ultrapassar modelos de pensamentos e valores vigentes e vivenciados por ele. Por outro lado, o outro confronta essa autoconstituição. O ser que se narrou foi posto em questão pelo pensamento transgressor do outro. A atividade da escrita em forma de texto biográfico possibilita o sujeito (aluno) enxergar-se pela narração do outro. Com essa atividade, percebe-se que a constituição de si passa pela relação com outro.

Podemos despertar nessa dinâmica a ideia de que existe nas relações entre os sujeitos uma necessidade de cuidado de si e com o outro. Essas duas atividades – autobiografia e biografia – que podem ser encaradas como escritas de si, podem gerar, na forma em que foram trabalhadas, alguns resultados práticos: primeiro, o autoconceito que o sujeito pode construir de si mesmo, isto é, como é pensado sua individualidade a partir dos “focos de experiências” ao qual está relacionado e de alguma forma o determina seu modo ser.

Segundo, a ideia de resistência que pode ser percebida ao identificar os diferentes estilos de vida e as formas como foram constituídas, a resistência está em não aceitar e confrontar com novas formas. Na frase “é preciso mudar de vida”, retirada de um dos

textos se percebe esse confronto. Terceiro, a figura parrisiática do outro em estabelecer um ponto de vista sobre o ser do outro em descrição. Há, nesse caso, duas percepções de verdade. A verdade que o sujeito tem de si mesmo e a verdade do outro. Mediar esse confronto será uma das competências a serem trabalhadas pelo professor de Filosofia: tendo em vista que o respeito ao diferente em todos os seus aspectos do humano sempre será uma das bandeiras de sustentação do saber filosófico.

- Atividade III – Diário filosófico: experiência de si com o mundo e a filosofia

Conteúdos trabalhados: Sartre e a filosofia da existência

Problematização: como você vive a liberdade no mundo que faz parte? Qual o papel do outro na minha existência?

Conceitos: liberdade – existência – outro

O diário é um tipo de texto, uma forma de escrita em que o sujeito descreve ou narra os acontecimentos do seu cotidiano. Os sentimentos, as experiências e ideias que ocorrem no seu presente. Portanto, o diário é uma escrita estritamente pessoal, onde o próprio eu comunga, faz parte de todos os acontecimentos ao mesmo tempo que pensa sobre e apartir deles. Procuramos adequar a forma dessa atividade nos modelos dos “hypomnemata” estudado por Foucault e descrito nesse trabalho anteriormente.

A intenção dessa atividade ao usar o diário como mais um meio de escrita de si é relacionar ou problematizar os acontecimentos do cotidiano do aluno com os conceitos filosóficos trabalhados pelo professor no espaço escolar. O primeiro momento consistiu esclarecendo aos discentes como se poderia acontecer as anotações, os registros e sua relação com a filosofia. Utilizou-se alguns trechos do *Diário de Anne Frank*:

Trecho I:

“Com meu diário, quero dizer que pretendo ir mais adiante; não posso me imaginar vivendo como minha mãe ou a sra. Van Daan e todas aquelas mulheres que cumprem suas obrigações e mais tarde são esquecidas. Eu quero ter algo mais que um marido e filhos, algo a que possa me dedicar totalmente. Quero continuar vivendo depois da minha morte (...)” (20 de junho de 1942).



Trecho II:

“preciso tornar-me boa através de meu próprio esforço, sem exemplos e sem bons conselhos. Então, mais tarde, deverei ser bem mais forte. Quem além de mim lerá estas frases? A não ser comigo, com quem posso contar? Um sem-número de amigos foram para um triste fim. Ninguém é poupado, cada um e todos se juntam na marcha da morte” (20 de outubro de 1942).

Trecho III:

“Não acredito que apenas os homens de projeção, os políticos e os capitalistas sejam culpados pela guerra. Não, o homem comum também é (...). Há uma urgência nas pessoas em destruir e matar, e até que toda a humanidade, sem exceção, passe por uma grande mudança, as guerras se sucederão” (3 de maio de 1944).

Pontuamos através dos trechos acima citados alguns conceitos trabalhados pela filosofia e que foram incorporados na escrita do diário, servindo como exemplos para a relação entre conceitos e a realidade que o aluno vive. Em outras palavras, tentou-se mostrar como a escrita de Anne Frank está repleta de conceitos filosóficos incorporados nos relatos dos acontecimentos de sua vida.

- Trecho I: O diário como instrumento de registro e denúncia: resistência. A transgressão de modelos de existência. Visão de sociedade.
- Trecho II: Percepção de ética e vida.
- Trecho III: sistema político e modelo de poder que está inserido. Conceito de violência.

O segundo momento da atividade foi a construção do diário filosófico. Nessa atividade foi possível identificar algumas situações ao qual o sujeito (aluno) se percebe mediante sua experiência no meio familiar, com os amigos, na escola e na igreja. Existe

um sujeito a se construir num espaço que se diz livre, mas que é reprimido e punido ao agir de forma contrária ao código normativo. *“Estou vivendo num verdadeiro mundo onde me engano dizendo que sou livre, mas tenho que obedecer a isso, a aquilo”*.

Essa expressão, retirada de um dos diários, retrata bem como o sujeito (aluno) se percebe e relaciona suas ações em função de outros discursos que se tornam modelos a seguir. Existe uma vontade de, mas que para diante do imperativo: não pode. Essa atividade de escrita de si, possibilita ao professor: relacionar a filosofia com os acontecimentos da vida do aluno. Possibilita o sujeito (aluno) a ver a si mesmo a partir dos acontecimentos do seu mundo. A filosofia torna-se o meio de investigação do mundo.

Vemos que o diário, essa forma de escrita que relata a experiência de si a partir dos acontecimentos do cotidiano, é somente mais um meio de investigação da subjetividade em processo de construção. No entanto, o cuidado que o professor mediador deve ter com essa atividade é não deixar que a filosofia ou o discurso filosófico se transforme, ou seja entendido ou transformado pelo aluno como um filosofismo, isto é, de que o saber filosófico tenha resposta ou seja resposta para tudo. Mas que tudo pode ser problematizado pela filosofia e colocado como possibilidade de mudança, de transformação, de ruptura.

Desta forma, é importante observar que a escrita se tornou essa técnica de não medir, mas de perceber os dispositivos que moldam a subjetividade e acima de tudo de provocar um re-pensar outros modelos de subjetivação. Assim, alguns pontos podem ser destacados como forma de não perder o foco filosófico das atividades.

O primeiro é que em todas as atividades exigiu-se um processo filosófico investigativo de reflexão e de ação do pensamento que se é exteriorizado por meio da escrita. Chitolina, ao problematizar a escrita filosófica, irá dizer que “na reflexão, o pensamento ganha abrangência e profundidade. Na medida em que o pensamento se detém sobre si mesmo, é possível reconsiderar o que já foi pensado diante de novas questões, critérios e implicações” (2015, p. 122).

A escrita se transformou nesse meio de se perceber como o sujeito (aluno) está envolvido nas relações de poder e como essas relações influenciam seu modo de ser. Percebe-se que existe uma luta constante em querer se desprender de modelos repressivos de existência e fazer a si mesmo. Foucault diz que “o si é algo para se escrever, um tema

ou objeto (sujeito) da prática da escrita” (FOUCAULT, 1982, p.333). Ou seja, a escrita é uma prática que descreve e revela o ser.

O segundo, que a escrita protagoniza a emergência do sujeito em cuidar de si. Isso porque se estabelece uma forma de autoconhecimento revelado pela prática da escrita. Pode-se criar, por essa via, novas perspectivas para outros modos de subjetivação. Assim, se expõe a necessidade do diálogo entre o conhecer a si mesmo e o cuidado de si tão problematizado por Foucault em sua análise do *Alcebiades* de Platão.

Ao tentar estreitar a relação entre o cuidado de si e o conhece-te a ti mesmo na obra platônica, podemos perceber que as mudanças ou transformações ocorridas no sujeito partem sempre de uma relação consigo mesmo, com o outro e com a forma de se relacionar com os acontecimentos. “Mesmo que o autoconhecimento”, diz Foucault, “desempenhe um papel importante no cuidado de si, este envolve também outras relações” (Ibid., p.338).

O terceiro ponto que podemos destacar é problematizar pela escrita e leitura filosófica, não somente o sujeito como experiência de si, mas provocar uma ação autônoma do pensamento em desprender-se de si para buscar novas formas de inquietação filosófica dos acontecimentos. Seja essa inquietação em relação às instituições, aos costumes, aos hábitos e comportamentos; seu foco será buscar novas maneiras de autenticidade do sujeito.

O objetivo principal não é descobrir, mas refutar o que somos (...) não é libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas libertar-nos, nós, do estado e do tipo de individualização que vai ligada a ele. É preciso promover novas formas de subjetividade (FOUCAULT, 1982, p. 10)

Não foi o estilo literário – autobiografia, biografia, diário – adotado para expressar o pensamento o responsável por tornar a escrita essa forma de calcular o sujeito, mas foi o estilo filosófico, isto é, o modo de produzir o pensamento que fez da escrita essa técnica de pensar, de diagnosticar a si mesmo (CHITOLINA, 2015). Essa ideia de estilo literário e estilo filosófico reforça a natureza inter-transdisciplinar do ensino de filosofia e sua abordagem problematizadora na educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das inúmeras entrevistas de Michel Foucault durante sua trajetória acadêmica, a concedida para Paul Rabinow e Hubert Dreyfus intitulada *O Sujeito e o Poder* nos chamou a atenção, pois parece que Foucault (1995, p. 231) deseja explicar toda sua trajetória intelectual, sem deixar pontos em aberto ao seus futuros leitores. É nela que explica seu grande objeto de estudo desde sua arqueologia do saber, passando pela genealogia do poder postulando o nascimento de novas formas éticas de subjetivação, sempre foi o sujeito.

Em *Vigiar e Punir* (2014) e *A vontade de saber* (1988), vimos a subjetividade sendo produzida pelo poder disciplinar e pelos discursos normatizantes e reguladores. Por outro lado, *O uso dos prazeres* (1985) e *O cuidado de si* (1985B) problematiza a subjetividade a partir da relação do sujeito consigo mesmo e com o outro. Esse trabalho: Foucault: a educação para a autonomia, apresenta-se como uma nova forma de problematizar a subjetividade no espaço escolar pelo docente de Filosofia ao mesmo tempo que se dispõe como ferramenta para se construir práticas pedagógicas libertadoras refletidas a partir do pensamento de Foucault.

A subjetividade, antes compreendida como algo estável, um ponto fora do acontecimento, torna-se um movimento dinâmico de autorreconstrução. Isso nos possibilita pensarmos em práticas pedagógicas que problematize os jogos de verdade que intenciona limitar ou aprisionar outras formas de subjetivação. Por isso, o novo conceito de filosofia aqui proposto: ontologia do presente, apresenta-se como instrumento que fragiliza esses discursos e se propõe criar espaços onde o ato de educar produza um sentido, um significado à vida, rompendo assim com velhas práticas pedagógicas sedentárias. Foucault em sua *Introdução à vida não-facista*, prefácio que escreveu para *O Anti-Edipo: capitalismo e esquizofrenia*, diz:

Libere-se das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, a castração, a falta, a lacuna), que o pensamento ocidental, por um longo tempo, sacralizou como forma do poder e modo de acesso à realidade. Prefira o que é positivo e múltiplo; a diferença à uniformidade; o fluxo às unidades; os agenciamentos móveis aos sistemas. Considere que o que é produtivo, não é sedentário, mas nômade (p. 3).

O que Foucault nos propõe é um olhar transgressor a todo modelo de pensamento, de verdade, de homogeneização do sujeito; por isso que, em sua percepção, o poder só existe a partir de um polo de resistência que possibilita o combate e a fuga, a criatividade de produzir subjetividades. A problematização do conceito de Estética da Existência no espaço escolar pela via da filosofia do presente redireciona a educação a uma nova perspectiva de sujeito: não mais codificado e programado para agir em conformidade com a verdade dominante e absoluta onde o diferente é visto como anormal, perigoso e subversivo. Mas introduz um novo debate qual seja o cuidado de si e do outro: a epimeleia heautou. Essa ideia mexe com toda forma de individualismo e com todo conceito que polariza uma filosofia da verdade. Portanto, é assim que Foucault adverte: “o que é preciso é “desindividualizar” pela multiplicação, o deslocamento e os diversos agenciamentos. O grupo não deve ser o laço que une os indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de “desindividualização”.

Eis uma das missões da filosofia do presente abordada nesse estudo: provocar o debate e desindividualizar as ações, as forças contrárias, as formas de pensamento que neutralizam o outro. Levar Foucault para o espaço do Ensino Médio é desarmar as armadilhas montadas para aprisionar o pensamento criativo, resistente e crítico que se pode produzir pela filosofia no interior da instituição escolar.

Uma das lições que o filósofo francês deixou para o professor de Filosofia é esta: aprende a pensar, ou como usar o pensamento para transgredir, provocar rupturas a todo discurso de verdade. Seu desejo era que suas ideias fossem usadas como uma caixa de ferramentas. Todos se aventuram em abrir a caixa, mas poucos sabem utilizar as ferramentas nela contida. Deleuze nos conta que uma coisa perturbava Foucault: o pensamento. “*O que significa pensar? O que se chama pensar?*” (2005, p. 124). Era a questão a ser respondida.

Se um dos papéis do professor-filósofo que aqui defendemos é o de mediador ou facilitador, o professor Foucault realizou como ninguém esse papel, facilitando ou mediando a ação produtiva do saber àqueles que procuravam manusear suas ferramentas para criarem ou problematizarem ferramentas próprias, pensamentos seus. Para Deleuze, Foucault chegou à reflexão de que

pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento. Pensar é fazer com que o ver atinja seu limite próprio, e o falar atinja o seu, de tal forma que os dois estejam no

limite comum que os relaciona um ao outro separando-os (DELEUZE, 2005, p. 124).

A atualidade da educação hoje e de modo específico as ciências humanas e a filosofia clamam forte essa ação problematizadora do pensamento foucaultiano, de suas ideias. Os acontecimentos clamam a instrumentalização da crítica nos moldes em que foi desenvolvida pelo filósofo francês no espaço escolar. Uma crítica que provoca ruptura, resistência, transformação e criação de novas formas de ensinar. A Estética da Existência resulta dessa ação do pensamento crítico do sujeito sobre si e sobre o presente que provoca transformações reais. Fazer da existência uma obra de arte é recolocar no âmbito da educação a preocupação com a vida, com os detalhes que são vivenciados pelo professor-sujeito e aluno-sujeito nas relações de poder experienciadas tanto no interior da instituição quanto em seu cotidiano fora dela. Isto é, uma educação que problematiza os saberes para a vida, e não a vida para os saberes.

Foucault é um nômade. Nunca está satisfeito com o mesmo lugar. O mesmo problema. Seu pensamento está em contínua mudança. Essa imagem do nômade criada por Deleuze e Gattari (1997) e problematizada por Carvalho e Gallo em *Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação* (2010), revela a intensidade criativa do pensamento. Ao problematizarmos a subjetividade no Ensino Médio pelo nomadismo de Foucault, fazemos frente a toda forma de sedentarismo do pensamento existente na escola. A ideia de subjetivação confronta qualquer dispositivo disciplinar produzido para sujeição. Em consonância com o que apresentamos nesse trabalho, pode-se estabelecer um paralelo entre a educação conservadora com a educação sedentária; e a educação progressista com a educação nômade.

Na educação sedentária, o pensamento é fruto da condição, da disciplina, da imposição de regras, como nos indicam, por exemplo, “as regras para a condução do espírito” que já preocupavam a Descartes no século XVII, em uma educação nômade o pensamento é de uma outra espécie e sua experimentação não obedece aos mesmos protocolos” (CARVALHO E GALLO, 2010, p. 296).

Em *Vigiar e Punir* (2014) e *A vontade de saber* (1988) veem-se elementos estratégicos que focalizam a constituição da subjetividade por essa forma sedentária de educar. Por outro lado, em *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si* afirma-se o caráter nômade da subjetividade constituída a partir de um processo de subjetivação. O diagnóstico feito da subjetividade a partir do eixo do poder e da ética merece um olhar

diferenciado ao ser trabalhado com alunos do Ensino Médio que chamamos aqui de cuidado pedagógico.

O primeiro é o da responsabilidade: o professor é o mediador do processo educativo, portanto, essa ação mediadora exige o cuidado com o outro. Não se pode correr o risco nessa ação do cuidado com o outro de se macular como o dono da verdade, único detentor do conhecimento. Deve-se evitar criar qualquer relação de dependência, de tutoria. A responsabilidade com a formação da subjetividade implica, necessariamente, uma ética do cuidado.

O segundo cuidado diz respeito ao modelo epistemológico praticado na instituição: segregação do saber. As abordagens metodológicas de Foucault mostram que é possível o diálogo entre as disciplinas. Um diálogo transdisciplinar que interfira na forma como a grade curricular está organizada. Criar uma ruptura nas formas de se trabalhar os conteúdos será essencial para que se pense uma unidade na multiplicidade na forma de educar. Isso é vestir a abordagem transdisciplinar com a roupagem do pensamento nômade, que, por essa via, não privilegia um saber em detrimento de outro.

Por fim, o terceiro cuidado que se faz necessário é referente ao papel da filosofia ou do ensino de filosofia nesse espaço. Um cuidado duplo: o primeiro é que não sendo uma ciência a filosofia pode se apresentar como protagonista na criação de um espaço para o diálogo entre as demais áreas do saber. O cuidado é para que ela, a filosofia, não possa ser dissolvida ou absolvida por outra área do saber. O segundo é que, ao propormos o conceito de filosofia como “ontologia do presente” ou filosofia do presente, o professor-filósofo possa constituí-la como uma produtora de verdade ou absolutizar os problemas da vida somente por essa via, caindo num filosofismo foucaultino. Não podemos esquecer que Foucault denunciava a “política da verdade” (2002, p. 23) sem pretensões de criar outra.

Assim, *Foucault: a educação para a autonomia* apresenta-se como um instrumental foucaultiano que visualiza outras formas de pensar a educação. Despolariza a subjetividade domesticada e regulada pelos “funcionários da verdade”, e indicando outros modos de subjetivação possíveis. Vê-se o espaço escolar não mais programado para regular e controlar os corpos ali existentes, mas como espaço multiplicador de acontecimentos onde o pensamento nômade possa fecundar novas formas de pensamentos.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AQUINO, Julio Groppa. **A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico.** In: Rev. Bras. Educ. vol. 18, nº 53. Abr./Jun. Rio de Janeiro, 2013.

ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric (org.) **Foucault: a coragem da verdade.** Trad. Marcio Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BERT, Jean-Fraçois. **Pensar com Michel Foucault.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica.** Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio** (versão para ser decretada). Brasília, 2018.

BRUNS, Gerald L. O modernismo de Foucault. In.: GUTTING, Garry (Org.). **Foucault.** Trad. André Oídes. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

BUTLER, Judith. **O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault.** In: Cadernos de Ética e Filosofia Política, nº 22, p. 159-179; Trad. Gustavo Hessmann Dalaqua. São Paulo: USP, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de Carvalho; GALLO, Silvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação.** In: ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, vol. 12, nº 1, p. 280-302. Jul./dez, 2010.



CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Trad. Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORREIO, Christian Fernando Ribeiro G. Vinci. **A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano**. In: Revista Filosofia e Educação, vol. 7, nº 2, p. 195-219. Junho-Setembro, 2015.

CHITOLINA, Claudinei Luiz. **Para ler e escrever textos filosóficos**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

DALBOSCO, Claudio A. **Foucault-Kant e a questão da Aufklärung como maioria pedagógica**. In: ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, vol. 12, nº 1, p. 202-223. Jul./dez, 2010.

DAVIDSON, Arnold. **Ética como ascese: Foucault, a história da ética e o pensamento antigo**. In: GUTTING, Garry (Org.), **Foucault**. Trad. André Oídes. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FLYNN, Thomas. **O mapeamento da história por Foucault**. In: GUTTING, Garry (Org.), **Foucault**. Trad. André Oídes. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Polêmica, política e problematização**. In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque; Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa de Albuquerque; Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa de Albuquerque; 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Introdução à vida não fascista**. Disponível em: espaço Michel Foucault – [www.filoesco.unb.br/foucault](http://www.filoesco.unb.br/foucault). Acesso: Em 26.09.2019

FOUCAULT, Michel. **O filósofo mascarado**. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br> Acesso: Em 11.09.2019.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de si**. Trad. Andre Degenszajn. 2004, p. 321-360. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br> Acesso: Em 23. 07. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: O cuidado de si**. Trad. Maria Thereza de Albuquerque; Rio de Janeiro: Graal, 1985B.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: O cuidado de si**. Trad. Maria Thereza de Albuquerque; 5ª ed.; Rio de Janeiro Paz e Terra, 2018B.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Trad. Eduardo Brandão; São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: Curso no Collège de France. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis; Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: Curso no Collège de France. Trad. Marcio A. da Fonseca, Salma Tannus Muchail, 3º ed., São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens, p. 129-160, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Silvio. **Foucault e a Educação**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy\\_5Ibg](https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy_5Ibg). Acesso: Em 11.03.2018.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Trad. Flávio Fontenelle Loque e Loraine de Fátima Oliveira. São Paulo: Realizações Editora, 2014.

HAN, Béatrice. Analítica da finitude e história da subjetividade. In: GUTTING, Garry (Org.), **Foucault**. Trad. André Oídes. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

HEYES, Cressida. Subjetividade e poder. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2018.

INGRAM, David. Foucault e Habermas. In: Foucault; org. GUTTING, Garry (Org.), **Foucault**. Trad. André Oídes. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2017.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. 2º ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MAY, Todd. A concepção de liberdade de Foucault. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Creder, Petrópolis: Vozes, 2018.

MCGUSHIN, Edward. A teoria e a prática da subjetividade de Foucault. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Creder, Petrópolis: Vozes, 2018.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MISSE, Michel. **Impressões de Foucault: entrevista com Roberto Machado**. In.: Social. Antropol. Vol. 7, nº 1, Rio de Janeiro, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro, 2014.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. Trad. Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

PRADEAU, Jean-François. O sujeito antigo de uma ética moderna. In: GROS, Frédéric (Org.), **Foucault: a coragem da verdade**. Trad. Marcio Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (Org.), **Foucault: a coragem da verdade**. Trad. Marcio Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Paulo: Claraluz, 2005.

ROUSE, Joseph. Poder e Conhecimento. In: GUTTING, Garry (Org.), **Foucault**. Trad. André Oídes. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

SAMPAIO, Simone Sobral. **A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault**. In: Rev Katál, Florianópolis, vol. 12, nº 1, p. 147-166, ju/dez, 2010.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.

SOMMERMAN, Américo. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

STONE, Brad Elliot. Subjetividade e verdade. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Creder, Petrópolis: Vozes, 2018.

TAYLOR, Dianna. Práticas de si. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Creder, Petrópolis: Vozes, 2018.

TAYLOR, Dianna. Poder, liberdade e subjetividade. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Creder, Petrópolis: Vozes, 2018.

TAYLOR, Chloë. Biopoder. In: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Creder, Petrópolis: Vozes, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. Petrópolis: Vozes, 2015.

