

Pensando a Subjetividade nos Domínios da Filosofia e Educação

Jose Eduardo Fonseca Oliveira ¹

RESUMO

O tema subjetividade transita na interlocução entre Filosofia e Educação, considerando que a sistemática produção de subjetividade se dá no espaço escolar pelos dispositivos presentes nessa instituição coadunando com o tempo, pois é neste ambiente que o indivíduo permanece a maior parte de sua vida formativa, onde cada vez esse tempo é acrescido, aumentando o alcance, a criação e o aperfeiçoamento de tecnologias políticas do corpo e práticas de subjetivação. O artigo em voga, articula-se em torno do código e do dispositivo que faz da escola esse lugar disciplinar e de produção de subjetividade. Observou-se, que esse dispositivo é a prática pedagógica, que se tornou um saber sujeitado, responsável pela fissura entre teoria e prática e pela subjetivação docente e discente. Utiliza-se dos conceitos foucaultianos de biopolítica, governamentalidade, parrhesía e cuidado de si, para questionar a identidade promovida pelo Estado e a real identidade docente e sua dimensão política.

Palavras-Chave: Subjetividade. Prática Pedagógica. Filosofia e Educação.

1 1 INTRODUÇÃO

Pressupõe-se que o ato de filosofar devesse ser um exercício semelhante à relação que as crianças têm com o tempo e com os brinquedos, pois as mesmas sabem criar e brincar sem se preocupar com o tempo, pois esse é regulado pelos adultos. E, em meio aos seus brinquedos, arrumam, montam e depois desarrumam e desmontam os mesmos, para no dia seguinte remontar em uma nova dimensão dentro de outro contexto, objetivando uma relação com o devir, e o vim a ser, que sempre se refaz.

Já as atividades filosófica e científica são montadas em contextos tão rígidos, que pela rigidez são difíceis de desmontar tamanha a inflexibilidade ao que são submetidos no ato de suas construções, que o diga os sólidos edifícios metafísicos construídos ao longo do tempo. Propõe-se, desta feita uma atividade “infantil”, que restitua ao âmbito filosófico o devir das reflexões, aquilo que Foucault chamou de ontologia do presente.

Aliás, pensa-se a filosofia como Foucault, observando que o principal papel desta área de saber, não é desmascarar ideologias ou descobrir verdades ocultas, como postulada, por exemplo, pelo conceito usualmente utilizado no Brasil², quando enuncia ser a filosofia uma reflexão radical, rigorosa

¹ Professor substituto de Filosofia/UFMA – Campus Grajaú-MA. E-mail: eduardooliveira09127@hotmail.com

² Refiro-me ao conceito desenvolvido por Demerval Saviani, presente no livro Educação do senso comum à consciência

e de conjunto, sendo esse radical entendido no sentido de ir à raiz, ou seja, ao não aparente, ao que não se mostra, porém se constitui como fundamento.

Para Foucault, a tarefa da filosofia é bem distinta. Ela deve se ocupar, em tornar visível o que já é visível, “ou seja, fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que exatamente por isso não o percebemos”. (FOUCAULT, 2014a, p. 42-43). Faz-se necessário interrogar as relações de poder que nutrem e, por vezes, justificam tais relações e conceitos familiarizados. Afinal, quantas vezes lança-se o olhar para algo que se tornou tão familiar que a familiaridade obscureceu determinadas nuances? E, por vezes, se consegue olhar para o mesmo objeto ou paisagem familiar e não enxergar algo que sempre esteve ali, mas não se havia dado conta.

O melhor exemplo é o olhar que o estrangeiro lança à cidade do outro, quando enaltece ou mesmo critica algo, por ser novidade para ele, não familiar, diferente de quem nasceu ou mora há algum tempo na cidade, que não consegue ter esse olhar, pela natureza familiar que é nutrida. O muito ver, lidar, trabalhar, ler, a mesma coisa, etc., acaba por estabelecer vínculos de familiaridade, que por vezes precisam passar pela desfamiliarização para enxergar seu funcionamento, e, se existe um problema para a filosofia e para a educação, este reside no familiar: conceitos, postulados, premissas e teorias que, por tamanha familiaridade, tornaram-se inquestionáveis, e, portanto, uma área não propicia a uma atividade que se proponha ser “infantil”, na busca de desmontar, montar, remontar noções e conceitos.

Dessa feita, pretende-se lidar com conceitos familiares como o de subjetividade, prática pedagógica e identidade, agenciando-os com conceitos do âmbito da reflexão filosófica de Michel Foucault.

Observa-se que a partir da obra *Vigiar e Punir* que se iniciaram os primeiros estudos em uma perspectiva foucaultiana diretiva à educação, inicialmente na França, Espanha e Inglaterra, na década de setenta. No Brasil, só na década seguinte que a pesquisa e uso das ferramentas conceituais de Foucault em perspectiva educacional tiveram seu início. Essas pesquisas foram fundamentadas, principalmente na questão da disciplina. Porém, foi com o surgimento do grupo de pesquisa conduzido por Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva, que o uso das ideias de Foucault vertida à educação se consolidaram e amplificaram-se em nosso país.

A maioria dessas pesquisas seguiu um ponto analítico comum, tendo a escola como instituição disciplinar, como já asseverava Foucault. Desta premissa inicial, derivou-se a escola como lugar de subjetivação³, sendo os alunos os alvos principais dessas técnicas de governamentalidade⁴.

filosófica (1996).

3 Foucault define subjetivação como “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização da consciência de si.” (FOUCAULT, 2004, p. 262).

4 Governamentalidade nas palavras de Foucault é: “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”.(FOUCAULT, 2008, p.143-144).

Porém, observou-se a falta do código que reconhece a escola como este lugar de subjetivação, ou seja, qual é o dispositivo que materializa as práticas abstratas de subjetivação na instituição escolar. Gilles Deleuze (1971) na aula ministrada em Vincennes em 16 de novembro de 1971, observou que os fluxos que se apresentam na sociedade capitalista são de imediato codificados, e que, o grande terror, o grande inimigo de qualquer sociedade, são os fluxos não codificados. Desloca-se esta compreensão deleuziana para o âmbito educativo em uma interlocução com as ferramentas teóricas foucaultianas, observando que o código disciplinar que sustenta a escola como instituição disciplinar ainda não fora de todo decodificado. Reproduziu-se muito a ideia da escola como instituição disciplinar, centralizando-se nos processos disciplinares, na divisão espacial, por vezes até no currículo, porém, sem se especificar, o porquê, e, como no seu interior desdobram-se e personificam-se, dadas técnicas de subjetivação fora da disciplina, entendendo que esta analítica disciplinar é deslocada por Foucault para o âmbito da biopolítica.

Com efeito, este artigo, propõe que a prática pedagógica é este código, sendo, responsável não só pelo processo de subjetivação discente como, e principalmente, pelos processos e técnicas de subjetivação docente, pelos distanciamentos entre teoria e prática, e, pela impossibilidade de pensar um cuidado de si no âmbito educativo.

A prática pedagógica, embora seja responsável pela produção coletiva do conhecimento em sala de aula, tornou-se um saber sujeitoado⁵, que foi obliterado por deslocamentos no campo da relação ensino/aprendizagem, pois as teorias educacionais direcionaram grande parte de seu foco para teorias da aprendizagem em detrimento das teorias de ensino, em um processo de psicologização do saber pedagógico. Não que isso não seja importante, porém o foco necessitaria estar minimamente dividido entre ensino e aprendizagem, este processo anteriormente descrito, somado as relações de poder, constituintes na construção do conhecimento tornaram a prática pedagógica um saber essencialmente sujeitoado.

2. RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA: DO TEMPO LIVRE AS TÉCNICAS DE SUBJETIVAÇÃO

Pensa-se ser importante inicialmente, ressignificar a relação com cronos. Este na mitologia grega é filho de Urano (céu) e Gaia (terra), logo, em uma interpretação simples, tudo aquilo que está entre o céu e a terra está sujeito ao tempo. E os gregos, sabedores desta relação, criam um lugar para que o tempo pudesse ser exercitado com liberdade, e assim, gerar personalidades livres, a skholé, comumente traduzida por “tempo livre”, conhecida eficazmente como escola.

5 Segue as palavras de Foucault: “Por “saber sujeitoado”, entendo duas coisas. De uma parte, quero designar, em suma, conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. Concretamente, se preferirem, não foi certamente uma semiologia da vida em hospício, não foi tampouco uma sociologia da delinquência, mas sim o aparecimento de conteúdos históricos o que permitiu fazer, tanto no hospício como na prisão, a crítica efetiva. E pura e simplesmente porque apenas os conteúdos históricos podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar. Portanto, os saberes sujeitoados são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição”. (FOUCAULT, 1999, p. 11).

Este lugar oferecia tempo livre “para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 9), utilizando-se de um termo bastante em voga, a escola, para os gregos era um lugar de inclusão, compartilhamento de saberes e experiência, e um lugar de (des) subjetivação.

Observa-se que antes de qualquer ideologia, aparelhos reprodutores do Estado, teorias da semi-formação lembrando de Adorno, ou mesmo de dispositivos disciplinares, o fator subjetivador do indivíduo é o tempo. Esse processo se configura quando na escola têm-se o tempo livre subtraído, e este é colocado planejado com o tempo de todos os outros. Tempo de brincar, de ler, de comer, de fazer atividades, de chegar, de sair, a escola inverte a lógica postulada pelos gregos de (des) subjetivação e liberdade, para uma lógica de encarceramento e subjetivação.

Porém, este processo não é obra dos modernos e nem dos pós-modernos, pretende-se demonstrar conceitualmente que esse deslocamento se deu ainda na Grécia, pelas mãos de Platão. Ressalta-se, que “a tarefa é filosofar com Platão, e não criticar Platão”. (GRONDIN, 2012, p. 60), dizendo como Gadamer, este é nosso desejo.

Com efeito, têm-se observado que geralmente uma das obras de referência da antiguidade clássica para pensar questões educativas é *A República* de Platão, porém, observa-se uma sutil ruptura que Platão faz com os postulados presentes na *República*, com as teses propostas no diálogo *O Político*, este diálogo platônico configura-se uma “reflexão basilar sobre regras para administração de parques humanos” (SLOTERDIJK, 2000, p. 49), são estes parques que regulam a automanutenção do humano, e a nosso ver, estrutura a existência de um lugar que torne o tempo igual para todos, trazendo no seu bojo um aparente ideal democrático de partilha e igualdade, porém, vale a lembrança, que Platão criou uma profunda rejeição pela democracia após a morte de Sócrates.

Conforme Sloterdijk, Platão desenvolve um interesse súbito por temas mais arriscados, e ao fazê-lo, “atinge o ponto cego de todas as pedagogias e políticas da alta cultura, a presente desigualdade dos seres humanos quanto ao conhecimento que gera poder” (SLOTERDIJK, 2000, p. 50). O diálogo *O Político* é um sofisticado manual de subjetivação, subjetivação esta, que precisa ser efetivada em um lugar fechado, que se proponha ser um “cativeiro” como metaforicamente descrito do diálogo supracitado, e que Foucault nomeia estes espaços fechados de “instituições de sequestro”⁶, e, dentre estas instituições, está a escola, tão qual a conhecemos.

Destarte a modernidade foi se configurando em redes complexas de relações de poder e de saber, porém com a marca indelével da disciplina em suas mais importantes instituições, que Foucault denomina de instituições de sequestro, estas seriam notadamente responsáveis por fazer emergir o sujeito moderno, que “não é produtor de saberes, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes” (VEIGA-NETO, 2014, p. 44), ou seja, a episteme moderna elabora um dado saber nas ciências humanas, e esse saber retorna às

6 Instituições de sequestro, segundo Foucault são as instituições responsáveis por retirar de forma obrigatória os indivíduos do espaço familiar ou social, os internando durante um certo período, a fim de moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, etc. São elas a escola, o hospital e a prisão. Destarte, que, das instituições de sequestro, a escola é aquela de caráter compulsório, onde todos, por força de lei devem passar algum tempo de sua vida; tempo esse que na sociedade de controle tem sido sistematicamente acrescido.

instituições, neste caso, e principalmente, a instituição escolar, onde é engendrado nos discursos que permeiam o universo educativo e a prática pedagógica.

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO UM SABER SUJEITADO E PRODUTOR DE SUBJETIVIDADE

Observa-se a prática pedagógica como um saber sujeito neste artigo, baseado em dois domínios, o dos textos oficiais da UNESCO e dos caminhos históricos. Quanto aos textos oficiais, tomaram-se as conferências realizadas ao longo do século XX, que reuniu em torno da temática educativa representantes de grande parte do mundo. Logo, o ideal de educação que se tem atualmente, foi esboçado nos documentos da UNESCO, como resultado dessas conferências.

O fato incontestável é que os documentos da UNESCO em voga são marcos históricos e como observa Foucault, o único *a priori* é o histórico, sobre esse assunto o próprio filósofo francês observa:

Quero designar um *a priori* que não seria condição de validade para juízos, mas condição de realidade para enunciados. Não se trata de reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua co-existência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. *A priori*, não de verdades que poderiam nunca ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que as coisas efetivamente ditas. (FOUCAULT, 2014b, p.155).

Observa-se que os textos oficiais resultantes das conferências mundiais da UNESCO sobre a educação, representa uma “história determinada”, por “coisas efetivamente ditas”. Com efeito, objetivou-se analisar essa produção discursiva, ou seja, a positividade dos discursos produzidos, onde essa positividade é o que Foucault chama de *a priori* histórico.

Com efeito, os relatórios produzidos nas conferências mundiais sobre educação de adultos, igualmente reprimiu certos enunciados e fizeram emergir outros, carregando o status de um saber verdadeiro, é neste contexto de uma “verdade histórica” que se consolidam determinadas práticas, que como observa Veyne, esta verdade “é a descrição mais precisa, a mais cerrada de uma formação histórica na sua nudez, é pôr em dia a sua última diferença individual” (VEYNE, 2011, p.12).

A verdade delineada a partir das conferências mundiais sobre educação foi configurando ao longo de todo século XXI um enunciado que aponta uma educação permanente e comunitária, porém, emergem destes variados campos discursivos, diferentes discursos que operam a dispersão⁷ com relação a si mesmo, produzindo distintos modos de subjetivação. Observa-se ainda que os textos oficiais são uma unidade que permite a compreensão dos discursos por meio de um conjunto de práticas.

Pode-se observar como resultante do processo discursivo das referidas conferências, uma educação inovadora, preocupada com temas atuais, sensível às questões éticas e sociais, porém essas práticas discursivas que legitimaram tais ideais, silenciaram discursos e práticas importantes, como por exemplo, a prática pedagógica. Essa em nenhum momento das referidas conferências foi proble-

⁷ A noção de dispersão está relacionada com a heterogeneidade discursiva. Entende-se que nos discursos, sempre se fala de um dado lugar, que não permanece o mesmo, essa noção de dispersão e heterogeneidade discursiva são também os modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos.

matizada, se por um lado, as conferências apontavam uma educação comunitária, inovadora e permanente, a prática pedagógica continuava meramente de instrução, partindo de uma relação engessada de ensino e aprendizagem.

Quanto ao domínio histórico, perfazendo um percurso genealógico da antiguidade clássica ao tempo atual⁸, pôde-se observar neste breve trajeto, que a prática pedagógica, por mais que seja um importante saber, responsável pela construção coletiva do conhecimento e pela articulação de teorias, postulando um melhor ensinar, esse saber se tornou um saber sujeitado, sem voz, sem história, obliterado diante de outros discursos e outros saberes.

A prática pedagógica, assim, foi se delineando como esse saber sujeitado, sem história e sem um conceito definido. Objetivando um aprofundamento desse diagnóstico do presente sobre a prática pedagógica, procurou-se realizar um breve levantamento e revisões do conhecimento produzido sobre a temática: “o que se entende por prática pedagógica” em alguns periódicos⁹. Assim, direcionou-se a pesquisa definindo como descritor as palavras “Práticas pedagógicas”, tendo como fonte de consulta o banco de Dados da Scielo, entre os anos de 2006 a 2013.

Pôde-se constatar, a partir desta pesquisa, uma lacuna epistemológica nos trabalhos que problematizam as práticas pedagógicas. Observou-se um distanciamento entre o pedagógico e o epistemológico, como se a prática pedagógica não necessitasse ter um fundamento e um conhecimento teórico e científico, como se a mesma se resumisse a “dar aula” sem a compreensão mínima da tratativa, que a prática pedagógica diz respeito a construção coletiva de conhecimento.

A pedagogia, por vezes questionada quando ser ou não ciência, desconsidera um saber próprio dela, que é a prática pedagógica, que é o saber organizado que necessita ser passado dentro dos processos de ensino, ou seja, a pedagogia é uma ciência e a prática pedagógica é essencial para o saber científico, pois são um tipo específico de prática social.

O que se pôde também observar, nesse breve percurso sobre esses periódicos, é que a prática pedagógica apareceu como um saber sujeitado, e seguindo as trilhas abertas por Foucault, se faz necessário dar voz a esse importante saber, uma insurreição da prática pedagógica, pois esse saber foi obliterado por deslocamentos no campo da relação ensino/aprendizagem. A prática pedagógica foi um saber desqualificado:

Quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser esse saber uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista? (FOUCAULT, 1999, p. 15).

Com efeito, é essa sujeição que perfaz a prática pedagógica como instrumento de subjetivação docente e discente. Toda essa configuração descrita alimenta a cisão entre teoria e prática, e faz com que a prática pedagógica seja meramente de instrução, com objetivos sempre externos aos sujeitos da educação.

8 Observa-se, e registra-se na contemporaneidade, os trabalhos de Hoskin (1994), esse afirma o caráter central da educação na construção da Modernidade, observa ainda que os problemas de pesquisa elencados por Foucault giram em torno de problemas educacionais. Hoskin propõe ainda pensar as práticas pedagógicas como dobradiça entre poder e saber.

9 Os periódicos em questão foram: *Educação e Sociedade*; *Revista Brasileira de Educação*; *Fundação Carlos Chagas*; *Educação e Realidade*; *Revista Brasileira de Estudo Pedagógico*, *Ciência e Educação*; *Revista Brasileira Ciência e Esporte*; *Educação e Revista*; *Educar Curitiba*.

Observa-se, e defende-se que os processos de subjetivação são decodificados na prática pedagógica. É comum no fazer docente, que o professor no início da profissão traga elementos novos e distintos na sua prática pedagógica, porém, com o tempo ela assume contornos generalizantes, onde o professor é treinado, disciplinado, aprende a usar eficazmente o tempo, espaço, palavra, gestos, saberes, etc., e, quase despercebidamente, sua prática e a si, são subjetivados, Waller *apud* Woods observa:

Esforçamo-nos por tentar explicar a estranha influência maligna que afeta a mente do professor e que gradualmente devora os seus recursos criativos. Alguns escapam a esta doença endêmica da profissão, mas surpreendentemente são muito poucos. Os que conheceram bem os professores novos e observaram o rumo do seu desenvolvimento pessoal, à medida que se iam adaptando ao modelo de ensino, ficam muitas vezes preocupados com a deterioração progressiva da sua capacidade de adaptação geral. (WALLER *apud* WOODS, 1999, p.127)

As relações de poder essencialmente impositivas nas construções de saberes, de certa forma, cerceia a possibilidade de uma prática que seja criativa, até porque, para que seja engendrada a criatividade em uma prática pedagógica, o docente primeiramente precisaria submeter-se a um ato reflexivo de si e de sua prática. Ressalta-se que “não se trata de um julgamento sobre professores como pessoas, mas sim do que o ensino lhes faz” (WOODS, 1999, p. 127), quando em um ambiente de subjetivação, moldando-os a uma prática de conveniência institucional.

A prática pedagógica, mais que uma forma desinteressada de transmissão de conteúdo, se constituiu em um dispositivo de construção/reconstrução de sujeitos no âmbito educativo, de subjetivação docente e discente, alimenta o fosso entre teoria e prática, e impossibilita as práticas de si na educação.

Quanto a questões conceituais, Foucault sempre teve uma preocupação central no seu projeto de pesquisa, embora alguns de seus comentadores queiram dividir seu pensamento em três fases, a saber: a fase arqueológica onde a questão central era o saber; a fase genealógica onde a centralidade está no poder, e por fim, a fase ética, que compreende os três volumes da história da sexualidade. Entretanto, a questão central do seu projeto de pesquisa foi sempre o sujeito, como ele mesmo afirma em entrevista pouco antes da sua morte:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. 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)

Assim, o que se pode observar na construção teórica de Foucault é o problema do sujeito se constituindo como um tema transversal em toda sua obra, e essas fases, nada mais são que tematizações de um mesmo objeto, ou seja, o sujeito tematizado na sua relação com o saber, a fase arqueológica, onde propõe desvendar os mecanismos disciplinares e de tecnologia do saber. Na fase genealógica, o sujeito é tematizado na sua relação com o poder e na fase ética, o sujeito é tematizado consigo mesmo, o que implica em uma estética da existência, onde Foucault recorrendo aos antigos¹⁰, desenvolve a noção/conceito de “cuidado de si” e “práticas de si”.

10 É possível observar que o retorno de Foucault aos antigos, parte de um diagnóstico do presente, onde os imperativos

Como na educação, o elemento central de qualquer pedagogia é o sujeito, pois é nele que convergem todas as políticas educacionais e práticas pedagógicas. O pensamento de Foucault nos parece não só útil, mas necessário, para se compreender as tensões e paradoxos advindos e resultantes da educação, e, no caso específico deste artigo, diagnosticar as tecnologias de poder e as práticas de subjetivação diretivas aos professores e alunos, bem como pensar as práticas de si como instrumento de (des) subjetivação.

Para tanto, este artigo foi norteado pelos conceitos de microfísica, genealogia, biopolítica, governamentalidade, parrhesia e cuidado de si. Foucault, a partir da microfísica oferece uma leitura de poder em termos de múltiplas relações, que perpassa a escala micro estruturando atividades de indivíduos na sociedade e de instituições. O poder se faz presente em todas as instituições, relações e situações. Assim, ele está presente também na construção do conhecimento científico, em seus enunciados, suas aplicações, que se ampliam e se ramificam, alcançando a esfera da educação e do saber científico produzido nesta área. Desta feita, optou-se nesta pesquisa por deslocar a conceituação de microfísica para pensar a construção da prática pedagógica, onde foi possível verificar seus agenciamentos, seus jogos de verdade, suas linhas de forças vertidas à subjetividade do professor e do aluno, bem como, possibilitou pensar uma microfísica do tempo na instituição escolar, observando assim, que as relações de poder, condicionaram a prática pedagógica a se tornar um saber importante na construção de subjetividade, porém, esse saber tornou-se sujeitado em sua área de conhecimento, transformando a prática pedagógica em dispositivo de subjetivação.

Outro importante conceito aplicado neste artigo foi o de genealogia, essa, permite pensar a história de outra forma. Partindo de uma acentuada crítica à metafísica que, por vezes, nutrem muitas das matrizes de pesquisas no âmbito da filosofia e educação. Esses modelos metafísicos concentram-se em uma incessante busca de um fundamento último e primeiro, bem como a busca pela essência das coisas. Dessa feita, o “método” genealógico questiona a si mesmo, como uma espécie de contra História, que aponta e faz circular o até então impensado na história oficial, e neste caso, da história oficial sobre a prática pedagógica. Logo, observou-se a não história da prática pedagógica.

O conceito de biopolítica é pensado por Foucault para referir-se a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. O autor observa que as práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo, e a biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população. Nesse contexto, tencionou-se pensar as tecnologias de subjetivação a partir da prática pedagógica no espaço escolar diretivo aos professores e alunos, como base de construção subjetiva.

No curso proferido no Collège de France, em 1978, intitulado *Segurança, território, população*, Foucault desenvolveu o conceito de *gouvernementalité*¹¹. Este conceito nasce da preocupação de Foucault com uma nova forma de governo, desenvolvida pelo Estado. Ressalta-se que a emergência do conceito de *governamentalidade* não depõe outras formas de exercício do poder, como a soberania e a disciplina. A questão é que atrelado ao surgimento das “sociedades de controle”¹², emerge novas for-

éticos universais esvaziaram as práticas de si, e, as escolas cínicas, estoicas e epicuristas construíram dadas práticas de si, como práticas de resistência.

11 Traduzido para língua portuguesa como *Governamentalidade*.

12 Refere-se ao texto de Deleuze sobre as sociedades de controle, que substitui as sociedades disciplinares.

mas de gestão da vida dos indivíduos, e conseqüentemente, novas formas de saberes, que justifiquem seu uso, sua assimilação e sua existência. Em síntese, a *governamentalidade* é a relação entre o poder e o resultado dele, onde busca-se “conseguir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (BAKER, 1994, p.198). Com efeito, observou-se que a instituição que melhor consegue equalizar essa relação de “mínimo poder” e “máximo resultado” é a instituição escolar.

Observou-se ainda que educar é um exercício de governo, governo este que está engendrado dentro das relações de poder-saber e de formas de atuação das “tecnologias do eu” desenvolvidas na instituição escolar. Essa compreensão faz emergir que mais do que uma instituição que reproduz a sociedade, a escola é um lugar de reprodução política. Dessa feita, uma parte significativa das atividades na escola, centra-se na tarefa de introjeção de práticas discursivas e valores, como símbolos, por meio do qual a escola consegue cumprir o seu papel em tornar governáveis, seus alunos.

Essas práticas de governamentalidade são visíveis na instituição escolar pelo menos em três âmbitos: no âmbito espacial, que compreende a forma como a sala de aula é até hoje organizada, onde um aluno olha para as “costas” do outro, e todos olham para frente como receptáculos de informações travestidas de conhecimento; no âmbito orgânico, ela é responsável por criptografar¹³ as atividades e, por fim, no terceiro âmbito, faz os agenciamentos por combinação de forças, ou seja, atrelada a outras práticas discursivas, bem como distintas instituições, as tecnologias do eu se estabelecem com o objetivo de subjetivação. O que se defende é que as práticas pedagógicas são também práticas de governo.

Com efeito, entre os anos de 1983 e 1984 o conceito de *parrhesía*¹⁴ configurou-se o principal objeto de pesquisa de Foucault, tanto que seus últimos dois anos de curso no Collège de France foram denominados de “A coragem da verdade”. Observa-se que essa temática permitiu a Foucault de forma transversal perpassar, por um lado o campo da política, no que tange como governar os outros, e por outro, o campo da ética, como governar a si mesmo. Essa reflexão feita por Foucault a partir do conceito de *parrhesía* quando diretivo à educação, fazer-nos questionar, enquanto docente, a identidade promovida pelo Estado e a real identidade docente, interrogando o estatuto do nosso discurso e de nossa prática pedagógica e, ainda a dimensão política da docência.

Perspectiva-se, por fim a experiência de si a partir do conceito de cuidado de si. Para tanto, voltar-se-á inicialmente para esse conceito em conformidade com a teorização de Foucault. Sobre isso, observa Oliveira:

O cuidado de si é uma noção que Foucault recupera dos gregos, é uma forma de ocupar-se consigo mesmo, para esse fim os gregos criaram muitas técnicas de si¹⁵, utilizadas como um exercício contínuo de si mesmo, uma forma de construção de si. Com efeito, o ocupar-se consigo mesmo aponta uma relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 50). (OLIVEIRA, 2016, p. 97).

13 Reproduzir (mensagem) em código não conhecido, tornando-a, desse modo, intencionalmente ininteligível para os que não têm acesso às suas convenções.

14 *Parrhesía*, deriva do grego *parrhêsia*, encontrada pela primeira vez na literatura de Eurípedes, significa “coragem de dizer a verdade”, “falar livremente”, “dizer tudo”.

15 Foucault define técnicas de si como: os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimentos de si por si (FOUCAULT, 1997, p.109).

A ideia de relacionar o cuidado de si no campo educativo, precisamente com a prática pedagógica, parte da possibilidade de pensar esses domínios com mais sobriedade, pois o cuidado de si está situado no importante, porém fechado, âmbito da subjetividade. Dessa feita, a proposta se dirige em um fim último, de uma conversão do sujeito educativo, principalmente os docentes a si mesmo, enfrentando as relações de poder e as práticas de governo.

5. RESSIGNIFICAÇÕES

Pôde-se, assim, inferir que a prática pedagógica, mais que uma forma desinteressada de transmissão de conteúdos se constituiu em um dispositivo de construção/reconstrução de sujeitos no âmbito educativo. Observou-se também, que a prática pedagógica é um saber sujeito por relações de saber/poder, o que comprovou nosso principal eixo de suspeita relativo à prática pedagógica enquanto esse saber sujeito.

A intenção de unir esforços conceituais para refletir sobre as práticas pedagógicas, objetivaram ressignificar a relação professor/aluno e professor/conhecimento, no âmbito da filosofia. Pretendeu-se, colocar no centro da cena a figura do professor, e demonstrar a pedagogia não como um corpo isolado de saberes, mas um fazer paralelo com o trabalho diário docente, a partir das práticas pedagógicas, e como esse trabalho diário é perpassado por relações de saberes e de poderes.

Lida-se hoje com uma fissura entre teoria e prática. Oportunizou-se pela analítica dos textos oficiais das conferências sobre educação da UNESCO, demonstrar a prática pedagógica como um saber sujeito, porém, compreende-se que a fissura a pouco referida, como uma consequência desse sujeitamento submetido a prática pedagógica, que de certa forma, cria um dualismo entre a forma como se pensa e a forma como se vive a educação em nossos dias, um distanciamento entre teoria e prática.

Afirma Deleuze que “Ensina-se sobre o que se pesquisa e não sobre o que se sabe” (DELEUZE, 1992, p. 173). A ideia de pesquisa aqui elencada por Deleuze está na “busca” que nutre toda pesquisa, embora se tenha hipóteses, pesquisa-se no sentido de comprovar ou não dadas hipóteses. Dessa feita, o saber utilizado pelo pesquisador desloca-se da contemplação para uma ação de busca pelo conhecimento.

Observa-se, e defende-se que o deslocamento do “saber” pelo “buscar”, pode atenuar essa distância entre teoria e prática, na medida em que o conhecimento é colocado em ação, na intencionalidade de buscar a construção coletiva do conhecimento. A mera exposição catedrática de conteúdo pelo docente, a nosso ver, é caracterização de práticas de governo, que tem como fim, a subjetivação tanto discente como docente.

Sublinha-se que uma prática pedagógica que se distancie de tecnologias de governo, necessitaria deslocar o “saber” pelo “buscar”, um fazer junto com os alunos, uma busca, onde a dimensão do acaso encontraria espaço importante na construção coletiva do conhecimento.

Um dos pontos que se pretendeu perspectivar nesta pesquisa, foi à dificuldade de conceituação de prática pedagógica, objetivou-se demonstrar através das revisões do conhecimento produzido sobre a temática: “o que se entende por prática pedagógica, essa dificuldade de conceituar prática pedagógica, dessa feita, assumiu-se a prática pedagógica como construção coletiva do conhecimento”. Essa

conceituação teve como proposta deslocar a prática pedagógica para um agenciamento com sua real importância no pensar/fazer docente, sendo responsável por produzir conhecimento, e, a depender da sua formulação, ser responsável pela subjetivação ou (des) subjetivação docente e discente.

Expõe-se em relevo que as práticas pedagógicas que constroem conhecimento coletivo em uma aula, objetiva favorecer um ponto comum entre o horizonte de sentidos do professor e do aluno. São nesses horizontes de sentidos e de relações, que são construídos agenciamentos intersubjetivos e, processos de compreensão são ressignificados no que tange à construção coletiva do conhecimento.

Tais práticas pedagógicas, descontrolam as práticas de governo e subjetivação, e a nosso ver, favorece o surgimento de uma consciência crítica, considerando a tensão entre teoria e prática, e o desdobramento de uma busca pelo que se pesquisa, proporcionando uma experiência do pensamento, pois o aluno torna-se um sujeito da experiência, fora de toda passividade que subjaz a maior parte das práticas pedagógicas.

Pensar uma prática pedagógica fora das tecnologias de governo como objetiva-se nesta pesquisa, é manter-se coerente com um dos grandes problemas filosóficos dos tempos atuais abordados por Foucault, que são as tecnologias de subjetivação, considerando que as “lutas hoje em dia não seriam mais contra a dominação política ou a exploração econômica, mas lutas contra assujeitamentos identitários” (GROS apud PAGNI, 2012, p. 142).

Identificou-se, por fim, que é na instituição escolar que se modula em grande medida as práticas de subjetivação, porém, avançando nessa reflexão, objetivou-se comprovar, que as pesquisas que postulam essa premissa estavam incompletas, pois faltava o código de reconhecimento dessas tecnologias de subjetivação na escola. Desta feita, tentou-se demonstrar com esta pesquisa, que esse código das tecnologias de subjetivação, é a prática pedagógica, que se tornou um saber sujeito, e que é responsável pela subjetivação discente, docente e o distanciamento entre teoria e prática.

Thinking the Subjectivity in the Filds of Philosophy and Education

ABSTRACT

The subject subjectivity transits in the interlocution between Philosophy and Education, considering that the systematic production of subjectivity takes place in the school space by the devices present in this institution in tune with time, because it is in this environment that the individual remains the greater part of his formative life, where Every time this time is increased, increasing the reach, creation and perfection of political technologies of the body and practices of subjectivation. The article in vogue, is articulated around the code and the device that makes the school this disciplinary place and the production of subjectivity. It was observed that this device is the pedagogical practice, which has become a knowledge subject, responsible for the fissure between theory and practice and subjectivation teacher and student. The concepts foucaultianos of biopolitics, governmentality, parrhesia and self-care to question, the identity promoted by the State and the real teaching identity and its political dimension are used.

Keywords: Subjectivity. Pedagogical practice. Philosophy and Education

REFERÊNCIAS

BAKER, Keith. A foucauldian French Revolution? In: GOLDSTEIN, Jan. **Foucault and the writing of History**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 187-205

DELEUZE, Gilles. **Anti Oedipe et Mille Plateaux: Cours Vincennes - 16/11/1971**. Disponível no site: <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=115&groupe=Anti Oedipe et Mille Plateaux&langue>.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOV, Paul. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

_____. **Em defesa da sociedade**: curso dado no Collège de France (1975-1976) (Coleção Tópicos). São Paulo: Martins Fontes: 1999.

_____. Ética do Cuidado de Si como prática da Liberdade. In: _____. **Ditos & Escritos V**. Ética, sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a, p. 258-280.

_____. **A arqueologia do saber**. 8a ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária; 2014b.

_____. O retorno da moral. In: FOUCAULT, M. **Ditos & escritos**: ética, sexualidade e política. São Paulo: Forense Universitária, 2004. v. 5, p. 253-263.

_____. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GRONDIN, Jean. **O pensamento de Gadamer**: trad. Enio Paulo Giachini. São Paulo, Paulus, 2012.

HOSKIN, Keith. Foucault a examen. El critoteórico de la educación desenmascarado. In: BALL, Stephen (Comp.). **Foucault y la Educación**. Madrid: Morata, 1994. p. 33-57

OLIVEIRA, J.E.F. **Microfísica das práticas pedagógicas**: Deslocamentos no discurso pedagógico e na prática docente. 2016. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís. 2016.

PAGNI, P. A. Entre o discurso filosófico e a filosofia como modo de vida: aprender, ensinar e/ ou se experimentar? In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofia aprender e ensinar**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Rio de Janeiro: Autêntica, 2012, p. 141-156.

PLATÃO. **Diálogos** / Platão; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha ; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. — 5. ed. — São Paulo : Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores)

SAVIANI, Dermeval. **Educação Do Senso Comum a Consciência Filosófica**; Coleção Educação Contemporânea 11ª Ed. -1996. Ed. Autores Associados.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma proposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo J. **Foucault & a educação**. 3.ed Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WOODS, Peter. **Aspectos sociais da criatividade do professor**. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

BIOGRAFIA

José Eduardo Fonseca Oliveira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA e Graduando em Ciências Sociais/Política pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Integrante do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Avaliação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão e do grupo de métodos para ensino de Filosofia promovido pelo departamento de filosofia UFMA. Coordena o grupo de Estudo Diferença, Subjetividade, Filosofia e Educação GEDSFE na UFMA. Tem experiência na área de Filosofia e Educação, com ênfase em Filosofia Contemporânea, especificamente na obra de Michel Foucault e Deleuze-Guattari, atuando principalmente nos seguintes temas: Desejo, Microfísica, Biopolítica, Cuidado de si, Diferença, Subjetividade, Ontologia, Exercícios Espirituais, Prática pedagógica e Currículo.