



A EDUCAÇÃO ENTRE A SUBJETIVAÇÃO IMPOSTA E A ESTETIZAÇÃO CONSENTIDA

Autora: Marianne Sousa Barbosa¹.

Professor Orientador: Dr. José Nilton Conserva de Arruda²

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

mariannesbarbosa@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho propõe apresentar as categorias teóricas construídas por Foucault e aprimoradas por foucaultianos, problematizando o seu possível uso como instrumento de análise dos discursos pedagógicos enquanto instrumentos de subjetivação e estetização. Dessa forma, apresentamos os principais eixos temáticos de sua obra correntemente agrupada em três estágios: saber, poder e subjetivação. Os discursos pedagógicos correntemente associam como função principal da educação um papel crítico e transformador, porém a medida em que delegam para a educação essa responsabilidade na formação da cidadania, alegam que nem todos os discursos e práticas pedagógicas conseguem realizar esse intento. Argumentamos que todas as pedagogias são sistematizadas como resposta às relações entre os saberes que são eleitos como essenciais para o processo educativo e os mecanismos de poder que estão envolvidos tanto na produção do próprio saber, quanto na constituição da subjetividade dos educandos. Em cada modelo pedagógico se efetiva uma relação de força que envolve uma modelação do comportamento dos indivíduos que interessa aos propósitos das forças hegemônicas na sociedade, e as escolhas que esses mesmo indivíduos fazem para se afirmarem como sujeitos autônomos.

Palavras-chave: Foucault; Educação; Subjetivação; Estetização.

Introdução

O propósito do trabalho é estabelecer as possíveis relações entre as categorias de *educação*, *subjetivação e estetização*, desenvolvido a partir de uma abordagem foucaultiana, isto é, explorando categorias bem específicas do pensamento de Foucault, sobretudo aquelas que dizem respeito às suas tematizações sobre o poder - saber e aquelas outras voltadas ao compreender a vivência ética na modernidade. Foucault nos convidou a pensar o poder em seus aspectos mais positivos, aqueles que constantemente nos assediam visando alcançar o nosso consentimento. O poder que incentiva, solicita estimula e consente. Julga ele que tal realização nos conduziria à superação de impasses teóricos presentes nas teorias que insistem na negatividade do poder: impede, proíbe, impõe, no

¹ Graduanda em Ciências Sociais – UFCG.

² Doutor em Filosofia pela UFBA.



limite é violento. No campo da ética fomos desafiados a retomar aspectos das éticas helenistas, centradas não no racionalismo de suas propostas, mas no *cuidado de si*, na *ascese*, na *espiritualidade* e *modo de vida*. O problema da autonomia na vivência ética poderia ser contornado por uma dada *estetização da existência* que contornaria a força de controle das nossas sociedades normalizadas e normalizadoras e, de quebra, permitiria uma subjetivação construída pelo indivíduo numa contínua luta contra as subjetividades impostas.

A recusa de categorias analíticas universalizantes

Refletir sobre a educação a partir do pensamento de Foucault, implica retomar algumas de suas teses, pois ele não tem um texto específico sobre a educação, mas tematiza os principais conceitos que dizem respeito a essa realidade: *saber, conhecimento, pedagogia, poder, controle, esclarecimento, ética e política*. Porém, suas intervenções são sempre feitas de modo pontual, tratando de uma realidade específica, nunca de forma geral e afastada da história das instituições e temas analisados. Há sempre nas suas abordagens uma preocupação em afastar-se dos *desvios universalizantes*³, isto é, da construção de doutrinas e modelos que pudessem ser aplicados de modo quase automáticos, sem considerar a especificidade dos objetos analisados, pois “com frequência, ele argumenta que não defendia teorias ou metodologias que deveriam ser adotadas em seguida” (MARSHALL, 2008, p. 25). Sendo assim, é necessário compreender como os seus instrumentos de análise são desenvolvidos e aplicados, de forma que possamos problematizar a eficácia de suas teses, a operatividade de seus conceitos, na compreensão da educação, sem transformar seu pensamento em modelo metafísico, em um esquema fora da história e que tenha validade universal:

Sugerimos isso porque, no campo da educação, os pesquisadores e teóricos o deformam: eles o usam ou usam elementos do seu pensamento; abusam do autor de várias maneiras; desfazem-no e o refazem; distorcem e enviam suas palavras e a ele próprio; às vezes liquefazem-no; espremem-no para que passe em espaços bem pequenos; em geral apelam a Foucault, começando com uma citação, para, depois, apenas para fazer algo bem convencional e mundano, contra seu intento original (PETERS & BESLEY, 2008, p. 13- 14).

³ Assim Foucault se pronuncia a respeito dessa precaução metodológica presente na sua obra: “Tomar como fio condutor de todas essas análises [referindo-se a suas obras] a questão da relação entre o sujeito e a verdade implica determinadas escolhas de método. E, antes de tudo, um ceticismo sistemático a respeito de todos os universais antropológicos, o que não quer dizer que se os rechaça desde o início, em bloco e de uma vez por todas; mas que não há que admitir nada desta ordem que não seja rigorosamente indispensável. Tudo o que nos é proposto, em nosso saber, como sendo de validade universal a respeito da natureza humana ou das categorias que se pode aplicar ao sujeito exige ser verificado e analisado” (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 407).



Entendemos que devemos atentar para as observações acima, porém sem a ilusão de que existe uma interpretação única e correta do autor. Na verdade, a preocupação deve ser em não domesticar o seu pensamento, esvaziar suas intervenções políticas e dar ao seu pensamento o *status* de universalidade. As categorias analíticas que foram utilizadas em estudos específicos, não se esgotam naqueles estudos – loucura, medicina, saber, poder, prisões, sexualidade -, mas também não servem para aplicações categorizantes em qualquer situação, pois “mesmo não havendo uma leitura correta e verdadeira, há interpretações de Foucault que são de fato más, erradas e distorcidas” (PETERS & BESLEY, 2008, p. 13- 14). São muitas as denúncias dos estudiosos de Foucault a respeito dessas distorções na pesquisa educacional. Por essa razão, apresentaremos alguns elementos do seu pensamento, porém associados aos diferentes estágios do seu percurso intelectual. Acreditamos que “Foucault oferece uma compreensão dos sujeitos educacionais – o aluno, o estudante, o professor etc. – em termos de uma história da subjetividade e de uma investigação genealógica que permitiu aos teóricos da educação entender os efeitos da educação e das pedagogias tanto como disciplinas quanto como práticas” (PETERS & BESLEY, 2008, p. 13-14). Assim, apresentaremos os quadros teóricos nos quais essas categorias foucaultianas são devidamente compreendidas e quais usos elas possibilitam:

Os estudos sobre Foucault na educação oferecem ferramentas para análise que acabaram por inspirar abordagens históricas, sociológicas e filosóficas que cobrem uma gama desconcertante de tópicos: genealogias de alunos, estudantes, professores e orientadores; as construções sociais das crianças, adolescentes e jovens; epistemologias sociais da escola em sua forma institucional em mudança, e estudos sobre a emergência das disciplinas; estudos filosóficos dos conceitos educacionais que cresceram com o humanismo europeu, especialmente nas suas formações do Iluminismo e especificamente kantianas, focalizando os conceitos-chave: homem, liberdade, autonomia, punição, governo e autoridade ((PETERS, 2008, p. 191 - 192).

Convencidos dessa operatividade das categorias foucaultianas, propomos uma apresentação bem contextualizada do seu pensamento, de modo que as conceitualizações apresentadas nas suas análises arqueológicas e genealógicas possam ser utilizadas na pesquisa educacional.

Saber, poder e subjetivação

A obra de Foucault costuma ser apresentada a partir de três estágios fundamentais: o do Saber, o do Poder e o da Subjetivação. Em cada um desses estágios ele procurou circunscrever uma dimensão fundamental das nossas vivências. Para nortear suas pesquisas, ele apôs uma questão para cada dimensão: *O que podemos saber, ou o que é possível ser tematizado e dito em um dado contexto?* Responder a essa questão implica construir categorias que possam dar conta da realidade do saber,



das funções dos nossos discursos e conhecimentos. *Quais são os poderes que precisam ser compreendidos e enfrentados?* Suas análises voltam-se então para a compreensão das diferentes maneiras das relações de poder realizar-se e das possibilidades reais de resistência em cada contexto. *Por fim, ele se pergunta sobre os modos de existência possíveis, isto é, como se dão os nossos processos de subjetivação?* Compete agora compreender a relação dos dois primeiros estágios, o saber e o poder, com o terceiro estágio que diz respeito à constituição das nossas subjetividades.

Articulando esses blocos conceituais da análise foucaultiana dispomos de categorias que nos permitem dialogar com os discursos pedagógicos e, ao mesmo tempo, desenvolver o tema da subjetivação, pois a analítica do poder e a estetização da existência desenvolvidas por Foucault buscam justamente compreender o modo como constituímos a nossa subjetividade e nos inventamos enquanto sujeitos. Procuramos analisar como essa específica compreensão da subjetivação interpela os discursos pedagógicos que se afirmam como transformadores.

Para realizar esse propósito iniciamos apresentando a particular compreensão desenvolvida por Foucault sobre as relações de poder:

A essas alturas é importante atentarmos para o quanto a perspectiva foucaultiana se afasta das teorizações clássicas sobre a dominação e o poder, sejam elas empreendidas pelas tradições liberais – como, por exemplo, em Galbraith – ou pelas tradições weberiana e marxista. Na esteira de Nietzsche e na contramão da então mais que influente esquerda francesa, em meados da década de 1970 Foucault resolve dar as costas para os assim chamados ‘postulados que marcaram a posição tradicional da esquerda’ com relação às teorizações sobre o poder a saber, os postulados da propriedade, da localização, da subordinação, da essência ou atributo, da modalidade e da legalidade. (VEIGA-NETO Apud RAGO, 2006, p. 23)

Foucault desenvolve a compreensão de que uma teoria do discurso é fundamental para se analisar a realidade do poder moderno, pois o concebe sempre ligado aos discursos que foram considerados verdadeiros em nossa sociedade. Não concebe o saber verdadeiro como uma realidade fora dos mecanismos de poder e nem o poder se efetivando sem um saber que o produza, sustente e justifique. Seu pensamento não é um ceticismo, uma posição teórica que se afirma contra procedimentos racionais, mas sim uma sólida crítica às concepções metafísicas da razão que a imagina como portadora de um devir totalitário constituído em oposição às lutas históricas concretas. Procura tão somente compreender qual a racionalidade que se estabeleceu e como, no interior de tal racionalidade, determinadas verdades foram possíveis, em quais relações de poder se passou a definir o que é a verdade, “Foucault não fazia uma teoria lógica ou filosófica da verdade, mas uma crítica empírica e quase sociológica do *dizer*



verdadeiro, isto é, das ‘regras’ da veridicção, das regras do *Wahrsagen*” (VEYNE, 2011, p. 166). Insiste-se em chamar a atenção para se entender a não neutralidade do saber verdadeiro e que nenhum saber se estabelece fora de determinadas circunstâncias estratégicas, no exterior de precisas e identificáveis relações de poder.

Mesmo que todos os saberes sejam gestados no espaço de tais relações de poder, marcados por esta vontade de verdade, nem todos os discursos são iguais e nem tudo é relativo. Importa, pois, ter sempre em conta as relações entre os saberes e os poderes para se entender o regime de produção das verdades, a política dos discursos verdadeiros e o modo como historicamente este regime de verdade sofre modificações. Foucault procura estabelecer um vínculo entre seu modo de compreender os discursos e a maneira pela qual os sofistas relacionem práticas e exercício, pois para eles um embate discursivo sempre objetiva fazer com que uma das partes seja a vencedora, tenha o seu discurso acolhido como verdadeiro para além dos princípios lógicos.⁴

Fazendo um elogio e ao mesmo tempo se filiando a esta matriz sofisticada no que diz respeito à compreensão dos discursos, pensado sempre a partir da noção de estratégia, pois tudo decorre de um jogo livre de argumentação, interesses e propósitos e, no dinamismo livre desses jogos sempre efetivados no espaço das onipresentes relações de poder, o discurso verdadeiro instaura-se não como decorrência direta de processos lógicos e racionais, mas por mecanismos de exclusão e inclusão cujas regras operam fora do próprio discurso e não se efetivam sem ativarem a violência.⁵

A analítica foucaultiana do poder acentua o caráter relacional das forças que se confrontam, o poder de afetar e ser afetado de indivíduos que estabelecem relações. Porém, há um aspecto de suma importância nessa análise, a relação de força que o indivíduo estabelece consigo mesmo, quando ele se confronta em função da constituição de um modo de existência. A esse processo de constituição de um estilo de vida, Foucault chama de subjetivação.

A realidade que o pensamento moderno chama de *sujeito* é substituída pela noção complexa de *processo de subjetivação*. Ela implica na necessidade de se afastar as noções de *identidade*, *unidade* e *interioridade*, pois “eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a

⁴ A aula de Foucault *A ordem do discurso* testemunha a sua explícita filiação ao modo sofisticado de compreender a origem e função dos discursos: “É um jogo: quem perderá, quem vencerá? É por causa disso que me parece muito importante a luta entre Sócrates e os sofistas. Para Sócrates não vale a pena falar a não ser que se queira dizer a verdade. Em segundo lugar, se para os sofistas falar, discutir, é procurar conseguir a vitória a qualquer preço, mesmo ao preço das mais grosseiras astúcias, é porque, para eles, a prática do discurso não é dissociável do exercício do poder” (FOUCAULT, 2003, p. 140).

⁵ Foucault enfatiza que devemos focar todo o ritual de produção dos discursos, se o objetivo é compreender como eles não se efetivam fora de um ritual de poder: “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um dos nossos discursos” (FOUCAULT, 2003, p. 35).



constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2004, P. 262). Nesse sentido é que se diz que há um descentramento do sujeito no pensamento foucaultiano, ele deixa de ser interpretado como uma realidade prévia e constituinte e é postulado como resultado do processo de subjetivação. Assim, a tensão contínua vivenciada pelo indivíduo visa à constituição de novos estilos de vida, de uma subjetividade que nunca é dada previamente, mas nessa relação de força do indivíduo que confronta a si mesmo.

Veja-se a habilidade dos poderes modernos que recorrem a uma ‘tática individualizante’, especificando, por exemplo, o objetivo de ‘nível de vida correto’ segundo os grupos de indivíduos considerados, aos quais os meios de comunicação propõem modelos diferentes. Na verdade, trata-se aqui de uma pseudo-individualização que submete tanto mais a individualidade às normas quanto se pode diversificar superficialmente estas normas. A individualização tornar-se, pois, uma forma da subjetivação, um aspecto particularmente sutil do processo de submissão. Consequentemente, conclui Foucault, para se contrapor a este processo é preciso não tanto ‘liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições’, mas sim ‘nos libertarmos *nós mesmos do Estado* e do tipo de individualização daí decorrente (FERRY & RENAUT, 1988, p. 145).

Importa assinalar a natureza das regras vigentes no plano da subjetivação, pois ela se diferencia dos dois estágios anteriores: saber e poder. Se no campo do saber há regras anônimas atuando como formas estereotipadas, e se no âmbito do poder imperam regras coercitivas frente às quais é preciso resistir, no plano da subjetivação se inscrevem regras facultativas que circunscrevem um espaço real de escolha, de invenção da subjetividade. A chamada estetização da existência é justamente o resultado dessa resistência do indivíduo frente às subjetivações impostas. Estetizar a existência, fazer da vida uma obra de arte, resulta das escolhas éticas de cada um, é a realização de um processo de subjetivação.

Nesse terceiro estágio do pensamento de Foucault há um encontro da ética com a estética, não da estética com a moral, pois ele enfatiza a importância de se perceber bem a diferença entre as duas realidades. A moral ele associa ao que foi refletido nos estágios do saber e do poder, isto é, relaciona a moral às forças coercitivas do poder que sempre tentam retirar do indivíduo a capacidade de escolha, e às regras do saber que se apresentam codificadas e sempre resistentes às transformações. A ética é o espaço real da invenção de si, pois associada às regras facultativas da subjetivação. Em cada situação as regras coercitivas e codificadas do poder e do saber tentam se apropriar da subjetivação do indivíduo, mas esse responde com uma estilização de sua existência.



Nesse sentido, a ética funde-se à estética nas relações de cada um consigo mesmo.

Educação como base para a transformação social e política

Há uma visão bastante consolidada nos discursos pedagógicos e governamentais, que insiste em compreender a educação a partir da função que lhe é atribuída: educar para a cidadania. Esse modo de compreender o papel da educação delega a ela a responsabilidade por uma transmissão do saber que modele a identidade dos educandos de forma a serem comprometidos com as transformações políticas e sociais. Porém, essa não é uma realidade que tem sido constatada pelas mais diferentes estudos, análises e estatísticas, o que leva a suspeitar de um descompasso entre os discursos e as práticas pedagógicas efetivas. As categorias foucaultianas permitem problematizar esse modo de compreender a função da educação e dos discursos pedagógicos que lhes dão sustentação, pois ao tematizar a forte relação que há entre o poder e o saber, afastam as pretensões das pedagogias críticas de se apresentarem como sendo promotoras do papel transformador na sociedade.

Assim, firma-se a compreensão de que o sistema educacional e a escola funcionam mais como modeladores do comportamento dos indivíduos que interessa às atuais exigências da sociedade e aos propósitos do poder, do que como fator de transformações políticas e sociais. Com relação a esses discursos pedagógicos fortemente marcados por propósitos transformadores, revolucionários ou libertários, que de qualquer forma induzam à expectativas utópicas para a educação, o discurso foucaultiano é bastante desanimador, pois “as regras da formação discursiva não são a invenção do pesquisador, mas, antes, o *histórico a priori* de uma comunidade de pesquisa dinâmica” (PETERS in PETERS & BESLEY, 2008, p. 196). Porém, não são somente esses discursos que são visados por suas abordagens, outros pressupostos essenciais para se pensar a educação sofrem uma profunda contestação:

Em todos os casos, o arquivo foucaultiano oferece uma abordagem para a problematização de conceitos e práticas que pareciam resistentes a uma análise mais profunda *antes* de Foucault – em outras palavras, que pareciam ossificadas e destinadas a uma repetição interminável na compreensão e na interpretação acadêmicas. *Depois* de Foucault, é como se devêssemos revisitar a maior parte das questões importantes relacionadas a poder, conhecimento, subjetividade e liberdade na educação (PETERS, 2008, p. 192).

O desenvolvimento dessas tematizações foucaultianas exige uma modificação no modo como compreendemos a relação das nossas linguagens, palavras e discursos com as coisas, com a realidade e práticas efetivas. Devemos atentar para algumas exigências advindas do seu pensamento:



Primeira delas, compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas; segunda atitude, atentar para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são “raros”, isto é, não são óbvios, estão para além das “coisas dadas”; terceira, que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não discursivas, as quais constituem matéria-prima de nossas investigações, seja em que campo estas se concentrem, e dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais; finalmente, a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa (FISCHER, 2003, p. 372).

Podemos acordar com a interpretação postulada por Fischer quanto a necessidade de se desenvolver uma relação nova com as práticas discursivas e se deixar interpelar por conhecimentos que nem sempre estarão em sintonia com o que já se pensa e aceita.

Uma possível relação dos discursos com a realidade

Uma característica importante do pensamento foucaultiano é sintetizada na contraposição que ele apresentou entre o *vê* e o *dizer*, insistindo em não se estabelecer qualquer equivalência entre lógica e ontologia, ou na sua expressão mais consagrada entre as *palavras* e as *coisas*, “em outras palavras, aquilo que se diz está, sempre e inexoravelmente, condicionado pelo ato de dizer. Na interpretação foucaultiana, o saber se realiza como uma composição que envolve tanto o ver quanto o falar, mas há sempre uma diferenciação entre essas duas formas de manifestação do saber. Os enunciados nunca permitem a visibilidade de qualquer coisa, da mesma forma que a visibilidade de qualquer coisa não a torna uma realidade legível. Daí a razão de em *As palavras e as coisas*, Foucault afirmar que “por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aqueles que as sucessões da sintaxe definem” (FOUCAULT, 1992, p. 25). O distanciamento entre as palavras e as coisas, aqui enfaticamente afirmado, permite sempre um espaço de reação ao modo como os mais diferentes saberes, sobretudo o científico, pretendem normatizar a nossa subjetividade, limitar o nosso espaço de escolha, de invenção de modos de ser e conhecer.

Cada um dos pares do binômio, palavras e coisas, está sempre em excesso ou carência em relação ao outro. Daí que qualquer pretensão de correspondência entre as teorias e o mundo que elas pretendam descrever ou representar, não encontram espaço teórico para se desenvolverem no modo com Foucault concebe as teorias nem também na sua arqueologia⁶ dos processos racionais e sociais.

⁶ A proposta metodológica postulada para a análise dos saberes é sintetizada no que ele chama de arqueologia: “A arqueologia não se ocupa dos conhecimentos descritos segundo seu processo em direção a uma objetividade, que encontraria sua expressão no presente da ciência, mas da episteme, em que os conhecimentos são abordados sem se referir ao seu valor racional ou à sua objetividade. A arqueologia é uma história das condições históricas de contato@coprecis.com.br



Além do mais, a pretensa correspondência ou originalidade de uma proposta teórica não depende das intenções transformadoras ou inovadoras do autor que a propõe, de modo que se pode afirmar “as formas originais de pensamento se introduzem por si mesmas. Sua história é a única forma de exegese que elas suportam, e seu destino a única forma de crítica”. (ERIBON, 1990, p. 14). Portanto, o que possibilita compreender a natureza crítica, a eficácia ou operatividade de uma proposta teórica é a sua própria história que nunca é traçada de antemão. Essa particular percepção da função das nossas teorias e de suas relações com as nossas práticas, motivam uma análise de suas repercussões na pesquisa educacional.

Dessa forma, ele nos ajuda a afastar qualquer discurso ingênuo sobre a função transformadora da educação, pelo menos aqueles discursos que apresentam a educação como sendo o espaço fundamental para se resistir à força invasora do poder. Cada modelo pedagógico produz o seu conseqüente componente de dominação. No horizonte da compreensão aqui apresentada não há qualquer possibilidade de um determinado modelo pedagógico ser portador de uma mensagem que conduza os indivíduos à transcenderem os mecanismos de dominação, pois o indivíduo não é concebido como o outro do poder, mas como um de seus mais imediatos produtos.

No que diz respeito à pedagogia, Julia Varela afirma que, nas transformações operadas ao longo dos séculos XVIII ao XX, podemos também identificar nitidamente três tipos de pedagogias, em correspondência com os períodos históricos em que entram em operação – as pedagogias disciplinares, as corretivas e as psicológicas, estas últimas em expansão na atualidade. Todas elas implicadas com ‘diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício do poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao ‘saber’ e diferentes formas de produção da subjetividade. (COSTA Apud ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 279)

Para Foucault, o sujeito não é o outro do poder, aquele que é visado pelo poder, seja para controlá-lo ou reprimi-lo, pois o sujeito não é compreendido como uma realidade externa aos mecanismos de poder e saber, mas como um dos seus principais efeitos. Assim, para ele não faz sentido pensar que alguns sujeitos possam se colocar externamente ao poder e de fora denunciar a sua força invasora, propor resistências utópicas.

A estetização da existência

O espaço concreto de liberdade é pensado como uma estetização da existência, isto é, o indivíduo que nunca pode se colocar fora do social com seus conseqüentes mecanismos de poder, procura eleger valores, práticas, ações, dentre as realmente possíveis para constituir a sua própria



subjetividade. Dentro desse espaço real de poder o indivíduo estetiza sua existência, inventa o seu espaço real de resistência. No âmbito dessa compreensão das relações de poder e da constituição da subjetividade, não se concebe que exista uma dominação legítima, construída teoricamente pelas pedagogias críticas e transformadoras, para em nome dela se opor a uma dominação ilegítima. Foucault certa vez afirmou, *somos todos uns dominados*, resta entender como lutar por possíveis espaços de resistência.

Pode-se compreender a educação – certamente incluída aí a educação escolar – como o processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura, sejam eles recém-chegados – crianças e estrangeiros de todo tipo -, sejam eles os ‘inclusíveis’ – anormais e estranhos. Ao educar o outro, nós o aproximamos da nossa morada, do nosso domínio, graças a variadas formas de dominação que estabelecemos *com* ele e, muitas vezes, *sobre* ele. Na contramão do discurso pedagógico hegemônico no Brasil, entendo que o caráter da dominação dos processos educacionais nada tem, em si, de lamentável. Mais do que isso, não há nem mesmo como imaginar uma cultura, qualquer cultura, sem ações continuadas e minuciosas ‘daqueles que já estavam aí’ sobre ‘aqueles que não estavam aí’, de modo a incorporá-los aos códigos, saberes, crenças, práticas, representações, valores e tudo o mais que compõe uma cultura e que ‘já estava aí’. (VEIGA-NETO Apud RAGO, 2006, p. 30)

A subjetivação resulta do regime de poder saber desenvolvido e legitimado pelas práticas pedagógicas, instaurando uma subjetividade imposta, porém legitimada por meio desses mecanismos que se justificariam por meio da pretensão de se constituírem como práticas e discursos verdadeiros. Frente a eles Foucault tematiza uma possibilidade de resistência na estetização da existência, no fazer da vida uma obra de arte, “é o que se poderia chamar de uma prática ascética, dando ao ascetismo um sentido muito geral, ou seja, não o sentido de uma moral da renúncia, mas de um exercício de si sobre si mesmo através do qual procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004, p. 265). Portanto, o que é enfatizado é a possibilidade real de liberdade, de invenção de subjetividades alternativas, não obstante a força invasora do complexo poder-saber. Dessa forma, sem postular qualquer utopia, as análises foucaultianas denunciam o aspecto de dominação presente nas práticas pedagógicas, e, ao mesmo tempo, explicitam as potencialidades de transformação e resistência.

O sistema educacional como um todo, e a escola de modo particular, são os exemplos mais eloquentes de como operam os dispositivos de subjetivação: o modo como o espaço físico é organizado, como as relações hierárquicas são estabelecidas, como as regras de bom funcionamento do espaço e do correto comportamento dos indivíduos atuam. A instituição educacional veicula práticas, saberes e valores que são internalizados pelos indivíduos, exercendo um papel fundamental no processo de subjetivação. Como esse processo não



é de todo consentido, então instaura-se um espaço que é ao mesmo tempo de subjetivação e de resistência. Não há no pensamento de Foucault uma condenação gratuita ou libertária do sistema educacional, pois há nele um aspecto positivo na transmissão do saber, mas devemos estar alertas quanto ao poder invasor que aí pode operar: O sistema educacional funciona tanto como um espaço de constituição da subjetivação quanto de resistência aos mecanismos que geram a subjetivação, possibilitando uma estetização da existência.

Considerações finais

As análises foucaultianas apontam a função disciplinar das escolas e o papel controlador da educação na modernidade, seu papel fundamental no exercício das relações de poder/ saber, possibilitando compreender como a escola desenvolve um papel pré-determinado pela sociedade disciplinar, tal papel se limita a instruir ou reproduzir conhecimentos. Sendo assim, o sujeito (aluno) é visto como um objeto a ser treinado. Diante desta realidade, faz-se necessário repensar o ideal de uma educação emancipadora, pois os discursos sempre operam no âmbito das relações de poder-saber, não há um espaço no qual o discurso possa colocar-se na neutralidade, sem produzir os efeitos de disciplinamento e controle. A análise foucaultiana desgasta a ideia utópica de um discurso crítico e emancipador, que conseguisse desvencilhar-se das malhas do poder. No entanto seu pensamento não é conformista, pois acena com a possibilidade de uma escolha consentida dos valores, uma estetização da existência,

Repensar a educação à luz do pensamento foucaultiano nos faz perceber que as convicções e os argumentos pedagógicos críticos se tornam, na verdade, mais um mecanismo de disciplinamento da própria conduta dos indivíduos, do seu modo de pensar e ver as coisas, pois sujeitam os indivíduos a certas regras e determinados objetivos, emancipatórios ou não. Nesse sentido, o saber escolar possui a qualidade de transformar os indivíduos, o seu modo de ver, o seu modo de ser e de agir, na medida em que leva as pessoas a converterem as verdades acerca da vida e do mundo concebida pela tradição escolar em suas próprias verdades. Neste sentido, os discursos pedagógicos acabam inferiorizando o conhecimento dos alunos em relação aos saberes escolares, na medida em que acreditam que através dos currículos escolares é possível transformar o modo de ser dos indivíduos, transformando-os em sujeitos de consciência e moral superiores.



Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault: 1926-1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FERRY, Luc & RENAUT, Alain. **Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo**. Tradução Roberto Markenson e Nelci do Nascimento. São Paulo: Editora Ensaio, 1988.

FISCHER, R. M. BUENO. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução Laura fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Ética, sexualidade e política**. (Ditos e Escritos V). Tradução Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: Pesquisa Educacional como problematização. In: PETERS, M.A.; BESLEY, T. (Org.). **Por que Foucault: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Tradução Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

PETERS, M. A. Pesquisa Educacional: os “jogos da verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, M.A. & BESLEY, T. (Org.). **Por que Foucault: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Tradução Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 189-200.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

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