

Subjetivação, Educação e Filosofia

Walter Omar Kohan*

O que é pois, a liberdade? Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo já está constituído, mas também nunca completamente constituído. Sob a primeira relação somos solicitados, sob a segunda somos abertos a uma infinidade de possíveis. Mas esta análise é ainda abstrata, porque existimos sob as duas relações ao mesmo tempo. Não há nunca, pois, determinismo e nunca escolha absoluta, nunca sou coisa e nunca consciência nua.

M. Merleau Ponty

Resumo: Este trabalho procura aprofundar a leitura do processo de constituição das subjetividades escolares e a contribuição da prática da filosofia para a constituição de sujeitos mais livres nas escolas. Na primeira direção, a partir de algumas categorias propostas por Michel Foucault, analisamos dispositivos e técnicas de subjetivação (constituição de indivíduos em sujeitos) nas instituições escolares. Na segunda, propomos três linhas diretrizes para um *éthos* filosofante que vise a afirmação de práticas reflexivas de liberdade por parte de professores e alunos.

Palavras-chave: subjetividade, Michel Foucault, ensino de filosofia, filosofia na escola

Abstract: This article aims to explore the process by which subjectivity is constituted in schools as well as the contribution that the practice of philosophy offers toward the constitution of more free subjects. With some categories of Michel Foucault, we analyze the social techniques and dispositives of subjectivation (constitution of individuals into subjects) in educational institutions. We also propose three main principles for a philosophizing *éthos*, which make it possible for teachers and students to experience reflexive practices of freedom.

Key-words: subjectivity, Michel Foucault, teaching philosophy, philosophy in school

*Professor da Universidade Federal de Brasília / UnB

Dois textos apresentados neste mesmo grupo de trabalho, na reunião de ANPEd de 1998, chamam a atenção sobre o fato da educação contemporânea não estar contribuindo para a formação de pessoas donas de si mesmas, enfatizando, ambos os textos, a produtividade da ideologia dominante sobre os processos educacionais.¹ Assim, José Policarpo Junior destaca que “as subjetividades, (...), encontram-se encarceradas, mas não extintas. Embora constituídas pelos indivíduos, são-no, entretanto, sob condições totalizantes impostas a eles pela racionalidade imperante que grassa no todo, mas que por lhes ser adversa, esta demonstra sua irracionalidade. A educação assegura seu lugar privilegiado nesse processo de encarceramento. Também nela se configura o funcionamento da ideologia” (1998, p. 15). O autor argumenta, convincentemente, que a educação não apresenta hoje alternativas objetivas, frente à racionalidade exterior e antagonica, aos indivíduos da qual a própria educação faz parte e que, na medida em que não reflita sobre suas dificuldades e impossibilidades cairá como vítima da ideologia que quer renegar. Por sua vez, o professor Sílvio Gallo estuda a produtividade do fenômeno ideológico nos processos educativos. Distingue entre uma educação que subjetiviza, aquela que “territorializa os indivíduos num determinado panorama ideológico” (1998, p. 1) e outra que singulariza, sendo esta a que permite a cada indivíduo construir-se livremente. Nesse mesmo trabalho, o professor Gallo caracteriza a educação libertária como um “empreendimento verdadeiramente revolucionário, um golpe contra a sociedade de dominação que, articulada numa máquina por demais complexa e bem azeitada, vem fazendo de nós parte de suas engrenagens há milhares e milhares de anos” (1998, p. 15).

Neste trabalho nos propomos contribuir ao debate aberto por estes aportes, em duas direções. Por uma parte, procuraremos aprofundar a leitura do processo de constituição das subjetividades na educação, com a atenção voltada para a instituição escolar, desde uma outra matriz teórica que a da análise global de categorias como a ideologia ou a racionalidade, valendo-nos de algumas propostas do filósofo francês Michel Foucault. Nesta primeira direção, nos interessa estudar quais são os mecanismos e as técnicas através das quais um indivíduo é constituído como sujeito, ou seja, como ele é *sujeitado*, nas instituições educacionais. Por outro lado, analisaremos em que sentido a prática da filosofia nas salas de aula pode contribuir a uma educação libertária e, mais especificamente, à constituição de sujeitos mais livres nas escolas. Neste

ponto, procuraremos diferenciar-nos do discurso dominante da “educação para a cidadania”; numa sociedade onde ninguém é cidadão ou então o cidadão é entendido simplesmente como um mero consumidor, e também dos programas de desenvolvimento de habilidades cognitivas, que pressupõem uma tecnificação da atividade em sala de aula. Propomos uma prática educacional que possibilite aos seres humanos construir, individual e coletivamente, práticas políticas de liberdade.

I. Michel Foucault: a subjetivação na escola

Sempre é necessário, penso, o trabalho sobre os limites, ou seja, a labor paciente que dá forma à impaciência da liberdade.

M. Foucault

Diz-se que Michel Foucault era alguém obcecado pelo poder. Afirma-se que esta era o tema central e quase único de suas investigações. Porém, num ensaio publicado dois anos antes de sua morte,² ao fazer uma revisão de sua obra, Foucault sugere que foi o sujeito, e não o poder o tema principal de suas pesquisas. Foi o interesse pelo sujeito que o levou a interessar-se pelo poder. Assim, estudou a questão do poder porque o sujeito humano está sempre inserido tanto em relações de produção e significação quanto em relações de poder (1983, p. 209). No entanto a história e a teoria econômicas proviam boas ferramentas para a análise das relações de produção, e a lingüística e a semiótica bons instrumentos para o estudo das relações de significação, não existia, quando Foucault desenvolvia sua pesquisa sobre o tema, mais de três décadas atrás, uma teoria sobre o poder, mais do que aqueles estudos baseados em modelos legais, com uma concepção apenas repressiva do poder. Estas teorias só dão conta de um aspecto do poder, aquele aspecto segundo o qual o poder é uma força que diz *não*, mas não reconhecem a positividade do poder, a sua capacidade afirmativa, todo o que ele produz. Eis aí a necessidade de uma teoria do poder que auxilie a compreensão de sua produtividade na constituição da subjetividade nas instituições existentes. Como uma forma de subsidiar o entendimento da questão do sujeito.

Mas, por que estudar o sujeito e sua constituição? Por que a questão do sujeito? Para explicar isso é preciso antes reparar num movimento interior que se produz na história da filosofia. Com efeito, nesse dis-

positivo intruso que é a filosofia convivem dois grandes aspectos, por um lado, a análise de conceitos ou problemas em termos universais, por outro, a análise crítica de um sucesso histórico, de um acontecimento da atualidade; de uma parte, a preocupação pelo universal; de outra, a ocupação com o presente (1983, p. 216).

Assim sendo, desde o breve ensaio de Kant em 1784, “*Was ist Aufklärung?*”, a filosofia cada vez mais pergunta-se pelo momento presente. O que Kant se pergunta é o que está acontecendo, o que é este mundo, esse período que está se vivendo, o que acontece, o que somos, no presente, nesse momento histórico particular, que chamamos de Iluminismo. Segundo Foucault, na base desta interrogação kantiana, a seu tempo, encontram-se os componentes mais característicos do *éthos* filosófico: a problematização simultânea da relação com o presente, do modo de ser histórico e da constituição de si mesmo como sujeito autônomo (1984a, p. 571).³ Foucault enfatiza que esta dimensão da filosofia como análise crítica do presente e de aquilo que somos num momento particular, tornou-se cada vez mais importante até nossos dias.

Certamente, diríamos que não é uma preocupação especificamente moderna ou que nasça com Kant. Pensemos por um momento nos gregos. É notório que os filósofos gregos, desde os pré-socráticos até os estoicos e epicureus estavam muito preocupados com os acontecimentos de sua época e refletem isso nos seus escritos filosóficos. Que outra coisa preocupava a Heráclito senão a forma em que os cidadãos de Éfeso não compreendiam aquilo que ele chamou de *lógos*? Como poderíamos explicar senão o tom exortativo e admonitório dos seus textos, às vezes acompanhado de críticas a figuras significativas do seu tempo, críticas ainda presente nos fragmentos que chegaram até nós? Que outra coisa senão a preocupação com os valores dominantes no seu tempo motivou a Sócrates a filosofar? Não é isso, pelo menos, o que diz aos que o julgam na hora de sua defesa na *Apologia de Sócrates* de Platão? Não é sua defesa uma crítica feroz ao sistema político e as costumes de sua sociedade, a aquilo que os atenienses são nesse final do século V a.C? Que outra coisa motivou a Platão escrever a *República* senão a decadência do regime político e das formas da subjetividade dominantes em Atenas? Trata-se simplesmente de alguns exemplos que mostram que não é nova a preocupação dos filósofos com o seu presente histórico. Também não é nova a preocupação dos filósofos com a subjetivida-

de que sua época contribui a constituir. Mais uma vez, essa é a principal preocupação de Sócrates com seus jovens interlocutores. Não em vão o próprio Sócrates fez do preceito délfico – *conhece-te a ti mesmo* – uma bandeira de sua prática filosófica.

A seguir vamos destacar alguns dos aportes mais significativos de M. Foucault para pensar a questão da subjetividade - a pergunta “que somos nós?” - em nosso contexto histórico. Em particular nos ocuparemos de essa pergunta nas instituições educacionais.

O problema poderia colocar-se também da seguinte forma: o que faz com que sejamos aquilo que somos? Quais são as formas de construir um *eu*? Qual é o espaço dos mais diversos dispositivos institucionais na construção de uma subjetividade? Em que medida somos aquilo que queremos, podemos ou devemos ser? De que forma um sujeito tem em si os outros, além de ter-se a si mesmo? Certamente, trata-se de perguntas enormes, formidáveis. Não intentaremos esgotá-las. Preocupamo-nos sim estabelecer algumas linhas a serem consideradas na hora de pensar essas perguntas em situação educacional.

As escolas – para sintetizar nelas o que atinge também às outras instituições educacionais - contêm formidáveis dispositivos de subjetivação. Nelas, as habilidades para lidar com as coisas, as fontes e mecanismos de comunicação e as relações de poder constituem sistemas regulados e ajustados (Foucault, 1983, p. 218). A disposição do espaço, as formas meticulosas de regular a vida interna da instituição, a distribuição de pessoas e funções constituem um bloco compacto de capacidade-comunicação-poder. Com efeito, um conjunto de formas reguladas de comunicação (lições, questionários, ordens, exortações, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punição, hierarquia piramidal) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer e, com isso, veiculam a internalização de práticas, saberes, atitudes, crenças, condutas, idéias e valores aos quais estarão sujeitos os indivíduos. É importante destacar que estas relações não são simplesmente verticais, de cima para baixo, mas multidirecionais. Não são os professores que “oprimem” os alunos, nem os diretores que submetem os professores, mas todos eles são sujeitados no interior de um conjunto complexo de relações de produção, significado e poder. Certamente, nem todos ocupam a mesma posição relativa nesta rede e, por tanto, o processo de subjetivação tem características específicas em cada um desses atores escolares, mas não deve entender-se esse processo em

termos de “opressão” ou “tirania” de uns contra outros, nem a tarefa da filosofia em termos de propiciar a revolta de uns contra outros.

Educar, por tanto, comporta sujeitar os indivíduos – professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais, servidores – a poderosas técnicas de vigilância, exame e avaliação (Deacon & Parker, 1995, p. 103), que ao mesmo tempo os objetivam (dado que eles são objeto de conhecimento para si e para os outros) e subjetivam (por serem eles sujeitos que conhecem e conhecem-se a si mesmos, e estarem também sujeitados a outros). Com efeito, para Foucault o termo “sujeito” tem dois sentidos:

Há dois sentidos da palavra sujeito: sujeito a algum outro pelo controle e pela dependência; e atado à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si. Os dois sentidos sugerem uma forma de poder que subjuga e faz sujeito a (1983, p. 212).

Desta forma, as escolas não são, pelo menos não primariamente, aqueles espaços de “preparação” para o futuro ou para uma melhor inserção na sociedade; nem para o “acesso” aos conhecimentos e capacidades necessários para inserir-se no mercado de trabalho e assim “progredir” na escala social; também não estão preocupadas com o “desenvolvimento” ou “crescimento” cognitivo e afetivo das crianças e jovens - e professores -, mesmo que muitos educadores considerem-no assim na sua autoconsciência. As escolas são territórios de constituição de indivíduos em sujeitos, ou seja, espaços de sujeição deles a um outro pela dependência e controle instituídos pelas técnicas do poder disciplinar aí disseminadas e também sujeitos a si mesmos pela consciência e conhecimento de si que aprendem tanto pelo regime de verdade-saber reinante na escola quanto pelas tecnologias do eu por eles experimentadas.

Vamos oferecer um exemplo. O que aprendem as crianças na escola? São alfabetizadas? Sim. Então aprendem as letras, a ler, a escrever. Aprendem conteúdos de história brasileira? Também. Aprendem a fazer operações matemáticas? Se estão numa boa escola ou têm um bom professor na sala de aula, sim. Mas não aprendem só coisas como estas. Aprendem muitas outras coisas sobre si e para si. Por exemplo, aprendem que eles devem calar, se pensam diferente na hora que o professor expõe, que podem fazer perguntas só quando este o permite, que para elas sempre é bom “ter um adulto por perto”, que elas precisam da orientação de um adulto para iniciarem alguma atividade ou proporem alguma questão a ser considerada, que elas são “boazinhas”, “educadas” e receberão recompensas e sorrisos

se aceitam e seguem as normas institucionais; e são “cabeças-duras”, “desobedientes” e receberão punições e cara feia dos seres queridos se as questionam. Em outras palavras, aprendem que o que elas “são” depende em boa medida de sua aceitação e acomodação às normas, e também às condutas, idéias, crenças e valores praticados pelos outros. Em suma, as crianças internalizam uma dependência frente ao mundo exterior e aprendem a conhecer-se a si mesmas num jogo de saber-poder onde elas não podem escolher os baralhos nem a forma de jogar com eles.

Certamente, as escolas não criaram mas adaptaram para si esses dispositivos de subjetivação. Desde sua origem a escola parece-se nas suas técnicas e dispositivos com as fábricas, os quartéis, os hospitais, as prisões (Foucault, 1977, p. 199). Com efeito, a escola é só mais uma dessas instituições através das quais o Estado Moderno procurou exercer uma forma de poder específica através de procedimentos totalizantes e técnicas individualizantes ao mesmo tempo (1983, p. 213)⁴. Na base destes procedimentos e técnicas há uma racionalidade política, uma forma de pensar e exercer as relações de poder. Foucault considera que esta racionalidade pode ser compreendida através do poder pastoral que o Estado secularizou das instituições cristãs. O poder pastoral tem as seguintes características (1983, p. 214-5):

1. Assegura a salvação do indivíduo num outro mundo.
2. O pastor está disposto a sacrificar-se para salvar ao rebanho.
3. O pastor está preocupado, ao mesmo tempo, com a comunidade e com cada membro dela em particular durante sua vida toda.
4. Não pode ser exercido sem conhecer o interior das pessoas, sem que elas revelem a verdade sobre elas mesmas, seus mais íntimos segredos.

O Estado adapta esta forma de poder às suas necessidades. Por uma parte, assegura a salvação das pessoas neste mundo e esta salvação adota diversos significados: saúde, bem-estar, seguridade, proteção contra acidentes. Por outra parte, os encarregados de administrar o poder pastoral diversificam-se: são instituições públicas como a polícia e a escola, instituições privadas como as sociedades filantrópicas e também as escolas, e corpos mistos como a medicina (que envolve iniciativa privada, como de laboratórios e empresas de serviços, e pública, como hospitais e postos de

saúde) e a educação. Finalmente, desenvolve uma forma de conhecer o ser humano em duas dimensões: uma globalizante e quantitativa, relativa à população, e outra analítica, concernente aos indivíduos (Foucault, 1983, p. 215). O poder pastoral exercido pelo Estado especifica-se, em suas instituições específicas, numa série de micropoderes, que são formas peculiares de praticar uma forma de racionalidade política.

Então, é significativo destacar que a forma em que alguns governam outros nas escolas não está isenta de racionalidade nem é uma violência meramente instrumental (Foucault, 1981a, p. 161). Pressupõe e precisa de indivíduos livres. Governar é, segundo Foucault, direcionar a conduta de indivíduos ou grupos, estruturar seu campo de ação (1983, p. 221). Para fazer isso é necessário que os indivíduos sejam livres e continuem sendo-o na medida em que exercem mutuamente relações de poder. Sem liberdade não há poder mas determinação física. De modo que as formas de subjetivação dominantes nas escolas são também formas de estruturar a liberdade praticada nelas.

Neste sentido, nossas escolas contêm uma série de práticas de subjetivação e objetivação simultâneas que restringem as práticas de liberdade. Nesse espaço, os indivíduos aprendem a observar-se, a analisar-se, a decifrar-se, a reconhecer-se e a saber sobre si mesmos, num jogo de verdade específico. Um jogo de verdade é “um conjunto de regras segundo as quais, em relação com certos assuntos, o que um sujeito pode dizer depende da questão do verdadeiro e do falso” (Foucault, 1984b, p. 632). A verdade não é algo a descobrir, é um “conjunto de procedimentos regulados pela produção, lei, repartição, circulação e funcionamento dos enunciados” (Foucault, 1977a, p. 159). Ser sujeito é, então, estar submetido a esses procedimentos e regras na relação consigo mesmo.

É jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado nas escolas não dá espaço a um sujeito qualquer. O que um indivíduo é e não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de uma intervenção pedagógica específica. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação com si mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola não é a casa da liberdade.

Esta intervenção das escolas na experiência de si das pessoas reconhece, pelo menos, cinco dimensões: perceptiva (aquilo que é possível perceber de si), discursiva (aquilo que é possível dizer de si), moral (aquilo

que é possível julgar de si, segundo as normas e valores dominantes), cognitiva (aquilo que é possível pensar de si) e de governo (aquilo que é possível fazer com si mesmo).⁵

Uma outra forma de descrever estes dispositivos de subjetivação e governo sobre a experiência de si que acontecem nas escolas é através do *duplo* (Larrosa, 1995, p. 323-7). Com efeito, o duplo é a interiorização de um outro eu através das técnicas de si que experimento na escola. O duplo é aquele outro eu que é construído quando me percebo, me digo, me julgo, me penso e me governo, no interior de práticas como o exame, o clausuramento ou a avaliação.

Este reconhecimento do caráter constituído do sujeito nas instituições educacionais não é nem fatalista nem pessimista. Não é fatalista porque não mostra uma ordem necessária ou determinada. Pelo contrário, afirma as condições que tornam possível pensar outras ordens às dominantes. Só reconhecendo essas condições é possível modificá-las. Portanto, pensar os sujeitos escolares como constituídos na trama de uma complexa rede de relações discursivas e não discursivas de saber-poder permite situarmos entre os extremos de um sujeito absolutamente determinado - pela classe social, gênero, raça, ou qualquer outro fator - e de um sujeito absolutamente livre e incondicionado.

Não é pessimista porque mostra o caráter historicamente constituído, por tanto arbitrário e contingente, dos dispositivos de subjetivação dominantes. Há duas formas de otimismo: aquela que afirma que tudo está ótimo e não poderia estar melhor e aquela que mostra quanto melhor poderiam ser as ordens de coisas, contingentes e frágeis como elas são. É neste segundo sentido que Foucault se auto-compreende como otimista (1981b, p. 182). Reconhecer o caráter contingente e arbitrário das condições sob as quais somos aquilo que somos é o primeiro passo para pensar todo aquilo outro que podemos ser.

II. Filosofia, subjetividade e educação

Não tenho certeza de encontrar alguma vez a resposta. Mas isso não quer dizer que devamos renunciar a colocar a pergunta.

M. Foucault

Num outro trabalho, temos defendido a tese de que, atualmente, o filosofar na educação constitui uma das formas, atualmente, mais signifi-

cativas que pode adotar a filosofia da educação, qual seja, a educação da filosofia como educação através da filosofia, ambas baseadas na prática de um pensar autônomo, problematizador e heterogêneo (Kohan, 1998, p. 117). A seguir, proporemos uma linha para pensar a questão da constituição da subjetividade a partir de uma prática filosófica nas instituições educacionais.

Esta proposta tem o sentido de conceitualizar a prática da filosofia nas escolas, de forma que possa contribuir para alargar a prática da liberdade nas escolas. Como praticar a filosofia nas escolas para que isto seja possível? Como a filosofia pode contribuir na sala de aula a transformar aquilo que somos? Através de quais práticas o *éthos* filosófico pode cumprir essa finalidade? Eis nossa próxima abordagem.

Importa-nos destacar que esta proposta da filosofia praticada nas escolas não poder ser exclusividade de filósofos ou professores de filosofia. É uma possibilidade para todos os atores envolvidos na escola, qualquer que seja sua posição relativa (professor, aluno, diretor, servidor, coordenador), na medida em que todos os indivíduos partícipes da realidade educativa estão submetidos aos mesmos dispositivos e técnicas de subjetivação, mesmo que sua posição relativa seja diferente. O professor que examina não tem mais liberdade que o aluno examinado. Nem o diretor que corta a folga do professor tem mais liberdade do que este. Não estamos pensando numa alteração da posição relativa das pessoas nem numa suposta liberação de alguns atores escolares – alunos, professores – frente a outros – professores, diretores – dentro dos jogos de verdade e dispositivos de poder-saber reinantes. Estamos procurando mudar esses procedimentos, regras e dispositivos. Estamos propondo mudar de jogo, não queremos mudar a posição relativa dos jogadores, nem pretendemos trocar de jogadores.

O *éthos* filosofante

Vamos propor três linhas diretrizes para o *éthos* filosofante da subjetividade na escola e, seguidamente, explicaremos cada uma delas. Certamente, trata-se de uma questão extremamente complexa que não pretendemos esgotar nestas poucas páginas.⁶ Procuraremos sim esboçar linhas da prática filosófica para pensar a subjetividade nas escolas. Essas linhas propõem: a) colocar em questão os procedimentos, regras e

técnicas que constituem nossa subjetividade; b) reconhecer, compreender e avaliar as pressuposições e consequências de tais dispositivos; c) resistir aos dispositivos de subjetivação dominantes.

- a) Colocar em questão os procedimentos, regras e técnicas que constituem nossa subjetividade

Não há na ordem da sociabilidade humana estados óbvios, naturais, necessários. O mundo humano é o espaço do arbitrário, contingente, o que sempre pode ser de alguma outra maneira. O que parece natural é social, o que se mostra necessário é histórico. No âmbito do humano, a eternidade tem origem e fim. A partir desse reconhecimento, o *éthos* filosofante problematiza aquilo dominantemente aceito, pergunta pelas evidências mais comuns, mostrando o seu caráter provisório. A vocação do filosofar é iconoclasta e a sua ferramenta predileta, a pergunta.

Trata-se então de pôr em questão aquilo que faz que sejamos aquilo que somos. De perguntar-se pelas evidências mais aceitas e comuns de nossa experiência escolar. De questionar a forma de produzir, legitimar e fazer circular os saberes nas escolas. De inquirir pelas formas regulamentadas de nos comunicarmos nas escolas. De problematizar as relações de poder aí instituídas. Em suma, procura-se levar a interrogação àquilo que é possível – e também ao que não é possível – perceber, dizer, pensar, julgar e fazer de nós e dos outros nas escolas. Trata-se de questionarmos pela experiência de si que nos é dado viver nas escolas.

- b) Reconhecer, compreender e avaliar as pressuposições e consequências de tais dispositivos

Dizemos na primeira parte deste trabalho que uma das dimensões do *éthos* filosofante envolve a análise crítica do presente. Em que sentido estamos entendendo esta análise? No sentido de complementar essa primeira interrogação, de pensar aquelas perguntas que iniciam o caminho do filosofar. Com efeito, depois de questionar a normalidade da subjetividade na escola, é preciso reconhecê-la, compreendê-la, avaliá-la. Procuraremos pensar em que se sustentam tais dispositivos e a que nos levam. Visaremos apreciar as pressuposições do seu jogo de verdade, o espaço que nos é possível habitar na hora de produzir, legitimar ou fazer circular verdades na escola. Analisaremos os universais antropológicos pressupostos nos dispositivos de saber-poder dominantes, nas formas de comunicação praticadas, nas relações de poder instituídas.

Nesta segunda dimensão o *éthos* filosofante desenvolve o fio da pergunta, visa reconhecer, compreender e avaliar o que fundamenta as técnicas e dispositivos que fazem dos indivíduos sujeitos nas instituições educacionais, segundo aquela dupla sujeição, externa e interna. Se o primeiro âmbito é o espaço do “quê somos?”, este segundo âmbito mantém aquela pergunta e incorpora a dimensão do como somos aquilo que somos?: através de quais mecanismos temos as experiências de nós e dos outros que temos nas escolas?

c) Resistir os dispositivos de subjetivação dominantes

Porém, o *éthos* filosófico não se esgota nesse descobrir e apreciar o que somos. Devemos também recusar aquilo que somos, rejeitá-lo para liberarmos a nós mesmos do que nos sujeita (Foucault, 1983, p. 216). A palavra ‘liberação’ pode ser equivocada neste contexto. Não se trata, certamente, de re-encontrarmos com uma suposta natureza humana submetida ou mascarada, nem de preencher uma identidade fixa ou universal (Foucault, 1984c, 709-710). Trata-se sim de tornar possível a emergência de outras formas da subjetividade, formas abertas a serem pensadas coletivamente, de nós sermos outros dos que somos, o que comporta poder percebermos, dizermos, pensarmos, julgarmos, fazermos numa outra lógica de relações. Não é que não seja possível nem, em algumas ocasiões, até necessária a liberação com condição histórica ou política da liberdade (Foucault, 1994c, 711). Mas a liberação não dá conta das práticas afirmativas de liberdade que a sucedem. Certamente, precisa-se rejeitar nas escolas aquelas técnicas e dispositivos que fazem de nós sujeitos úteis, dóceis, obedientes. Mais uma vez, trata-se de mudar o próprio jogo, as suas regras. Assim, o sentido do *éthos* filosófico também comporta, nesta dimensão, a afirmação da diferença, outras relações de poder e saber, outros jogos de verdade, formas mais pensadas e livres de existência política. A prática coletiva da filosofia nas escolas gera as condições para pensar e ser aquilo que queremos ser. Portanto, resistir à subjetividade imposta pelos dispositivos dominantes permite pensar em subjetividades não impostas. A resistência e a recusa às práticas de dominação permitem afirmar práticas reflexivas de liberdade. Deste modo, este âmbito incorpora a dimensão dos por quês e os para quês à reflexão da subjetividade. Por que somos aquilo que somos? Para que o somos? Para que procuramos a liberdade?

Considerações finais

Temos desenvolvido algumas idéias para pensar a pergunta “o que somos nós?” na situação educacional. Procuramos enfatizar a escola como um espaço de produção de uma subjetividade dócil, disciplinada, obediente. A escola não só ensina, desenvolve, capacita, prepara e forma. Também produz sujeitos, no sentido de submeter as pessoas a uma série de mecanismos internos e externos de subjetivação que conduzem a conformação de sujeitos dóceis, úteis, obedientes.

Nossa análise se baseia em algumas categorias propostas por Michel Foucault. Elas não foram pensadas especificamente para as escolas, mas sim para as instituições modernas criadas pelo Estado, das quais as escolas fazem parte. Não pretendemos dar uma resposta global para compreender o processo de subjetivação nas escolas. Procuramos contribuir focalmente a um debate sobre a questão do sujeito no interior das práticas educacionais. Para isso, parece-nos que é preciso considerar a especificidade de uma série de regras, dispositivos e técnicas que delimitam as experiências de si e dos outros que se tem nas escolas. Ao mesmo tempo, demarcamos alguns sentidos para pensar a prática da filosofia nessas instituições. Visamos com isso uma ampliação das práticas de liberdade.

Importa-nos salientar que esta prática não acontece de forma individual ou isolada. Estamos propondo a prática da filosofia como reflexão coletiva da subjetividade, ou seja, como pergunta, crítica, resistência e criação compartilhadas nas escolas. Talvez seja necessário esclarecer que a partilha não significa necessariamente consenso, mas o compromisso de estar juntos numa experiência coletiva do pensamento que não tem compromissos certos com os pontos de chegada.

Vivemos tempos em que as escolas sofrem uma série de pressões para adequar-se cada vez mais às regras do mercado. Esta pretensa adequação comporta um empobrecimento ainda maior da experiência da liberdade que se tem nas escolas, na medida em que um novo fator intervém, condicionando o que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer nas escolas. As adequações curriculares às demandas do mercado de trabalho, os novos “consensos” sobre valores pretensamente universais trazidos pela globalização, a flexibilização do regime de trabalho dos professores, são alguns exemplos de novas restrições ao exercício

da liberdade. A filosofia, como prática coletiva de pensamento, é uma aposta pela liberdade. Como tal, tem algo a contribuir para reverter essa tendência. Para isso, talvez seja sua hora de entrar de vez nas escolas.

Notas

- 1 São eles POLICARPO JÚNIOR, José. Ideologia e subjetividade: a mediação da educação no capitalismo globalizado, e GALLO, Sílvio. Educação, ideologia e a construção do sujeito.
- 2 In DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul, 1983, p. 208-226. O texto foi originalmente publicado em 1982.
- 3 Esta defesa da atitude iluminista como fazendo parte do *éthos* genuinamente filosófico provavelmente surpreenderá a aqueles que, superficialmente, qualificam e desqualificam a Foucault como “pós-moderno”.
- 4 Foucault desenvolve em detalhe esta afirmação no caso do primeiro projeto de polícia do Estado (1981, p. 150 ss.).
- 5 Esta conceitualização difere parcialmente daquela proposta por Larrosa (1995, p. 292-323). Ai, distinguem-se 5 dimensões: óptica, discursiva, moral, narrativa e prática. Com a dimensão perceptiva me proponho alargar a esfera dos sentidos para além da vista; concentro as dimensões discursiva e narrativa numa só, designo a dimensão do fazer como de governo para dar conta da especificidade da autogovernamentabilidade como a estruturação do campo de ação de si, e incorporo uma dimensão relativa ao âmbito do pensar sobre si.
- 6 Num outro texto (Kohan 1996), damos conta mais extensamente desta questão.

Referências bibliográficas

- ÁLVAREZ, URÍA, Fernando. Microfísica da escola. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, RS, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul./dez. 1996..
- CABRERA, Mónica, CERLETTI, Alejandro. La filosofía escolarizada: circulación de saberes y condicionamientos. La Plata, Argentina, nov. 1997. Trabalho apresentado no IX Congreso Nacional de Filosofía.

- CERLETTI, Alejandro Ariel, KOHAN, Walter Omar. *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: La UBA y los Profesores/Oficina de Publicaciones CBC (Universidad de Buenos Aires), 1996.
- DA SILVA, Tomás Tadeu (org.). *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. 2da Edição. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEACON, Roger, PARKER, Ben. Educação como Sujeição e como Recusa. In: DA SILVA, Tomás Tadeu (org.) *O Sujeito da Educação*, 1995, p. 97-110.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Second Edition. Chicago: The University of Chicago Press, 1983. With an Afterword by and an Interview with Michel Foucault.
- FOUCAULT, Michel. The Subject and Power. In: DREYFUS, Herbert L., RABINOW, Paul, *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 1983, p. 208-226.
- _____. *Dits et écrits. 1954-1988*. Paris: Gallimard, 1994. Vol. III: Entretien avec Michel Foucault, 1977a, p. 140-160; Le jeu de Michel Foucault, 1977b, p. 298-329. Vol. IV (1980-1988): <Omnes et Singulatem>: vers une critique de la raison politique, 1981a, p. 134-161; Est-il donc important de penser?, 1981b, p. 178-182; Qu'est-ce que Les Lumières?, 1984a, p. 562-578; Foucault, 1984b, p. 631-636; L' éthique du souci de soi comme pratique de la liberté, 1984c, p. 708-729; Les Techniques de soi, 1988, p. 783-813.
- GALLO, Sílvio. Educação, ideologia e a construção do sujeito. Caxambu, MG, 1998. Trabalho apresentado no GT de Filosofia da Educação da ANPED em sua 21ª Reunião Anual.
- GUYOT, Violeta, MARINCEVIC, Juan, LUPPI, Alberto. *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires: Lugar, 1992.
- KOHAN, Walter Omar. Filosofía de la educación. A la busca de nuevos sentidos. *Educación e Filosofía*. Uberlândia, MG, v. 12, n. 24, p. 91-121, jul./dez. 1998.
- LARROSA, Jorge (org.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Éloge de la philosophie et autres essais*. Paris: Gallimard, 1960.

POLICARPO JÚNIOR, José. Ideologia e subjetividade: a mediação da educação no capitalismo globalizado. Caxambu, MG, 1998. Trabalho apresentado no GT de Filosofia da Educação da ANPED em sua 21ª Reunião Anual.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia y circunstancias*. Barcelona: Anthropos, 1997.