



PROCESSOS PEDAGÓGICOS: DA SUJEIÇÃO A UMA POSSÍVEL AUTONOMIA, SEGUNDO MICHEL FOUCAULT E PAULO FREIRE

*PEDAGOGICAL PROCESSES: FROM SUBJECTION TO A POSSIBLE AUTONOMY,
ACCORDING TO MICHEL FOUCAULT AND PAULO FREIRE*

Kelvin Custódio Maciel
Celso Kraemer

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Resumo

O artigo se desenvolve a partir da análise bibliográfica, para identificar o que assinala as práticas de sujeição e a formação da autonomia do sujeito. O pensamento foucaultiano é base para uma discussão dos mecanismos que constituíram a subjetividade do homem moderno. Foucault conduz sua crítica a um modelo de educação disciplinadora que imprime ao sujeito um saber imposto de fora, com mecanismos baseados na punição e na vigilância, desconsidera a liberdade e a formação do sujeito por si mesmo. A contribuição do educador brasileiro Paulo Freire é essencial para demonstrar os métodos e os processos pedagógicos que promovem uma educação bancária, e que nos faça buscar práticas de educação libertadora do sujeito que se encontra oprimido e sujeito. A relevância do artigo consiste em discutir a construção de uma base comum para uma pedagogia que questione os métodos de sujeição e se preocupe com a autonomia do sujeito.

Palavras-chave: Autonomia. Educação. Sujeição. Sujeito.

Abstract

The article is developed from the bibliographic analysis, to identify which marks the subjection practices and the formation of the subject's autonomy. The Foucauldian thought is the basis for a discussion on the mechanisms that constitute the subjectivity of modern man. Foucault leads his criticism of an educational model that gives the subject a knowledge imposed from outside, with mechanisms based on punishment and vigilance disregards freedom and the formation of the subject itself. The contribution of the Brazilian educator Paulo Freire is essential to demonstrate the methods and pedagogical processes that promote a banking education, and to take us to seek practices of liberating education concerning the subject who is oppressed and subjected. The relevance of the article is to discuss the construction of a common basis for a pedagogy that questions the subject methods and is concerned with the autonomy of the subject.

Keywords: Autonomy. Education. Subjection. Subject.



Introdução

O presente artigo tem como base a discussão filosófica da educação. Em uma sociedade que se constitui pela tensão entre a produtividade do disciplinamento do corpo e a liberdade do sujeito, e que faz funcionar os dispositivos de controle, é necessário evidenciar as razões, os meios, e as possibilidades de liberdade frente aos mecanismos e táticas que constituíram o sujeito moderno.

Os mecanismos e as tecnologias de produção das subjetividades modernas enaltecem as formas de ligar o sujeito a uma verdade, atingindo, com isso, sua sujeição à verdade. Tais tecnologias da subjetividade se disseminaram nas instituições modernas como a família e a escola, tornando-se as bases para o modelo de educação que se desenvolveu no interior dessa sociedade. Esse processo forneceu a dualidade em uma sociedade majoritariamente capitalista, que Paulo Freire costumou chamar de opressores e oprimidos.

Com efeito, esse direcionamento opressivo dirigiu-se para o conseqüente apagamento da subjetividade livre do sujeito educando, ocasionando o controle constante dos procedimentos pedagógicos. Nesse sentido, o artigo tem por objetivo, resgatar a base filosófica da educação na perspectiva de Michel Foucault, bem como a teoria educacional de Paulo Freire e suas possíveis aproximações.

Na perspectiva foucaultiana, as formas e métodos que permitiram o controle das operações do corpo ficaram conhecidas como disciplinas. Essas, por sua vez, implicam a obediência e a relação de utilidade do corpo, formando uma espécie de política das coerções. Assim, na modernidade, surge uma tecnologia de poder que veio moldar e influenciar as estruturas das instituições sociais modernas. É um modelo de disposição ótica que funciona como uma maquinaria de vigilância possibilitando que uns poucos fiscalizem eficiente e permanentemente a ação de muitos.

Ao mesmo tempo, a escola é um dos espaços em que se afirmará a concepção de que o poder disciplinar produz saber. Essa escola, como instituição disciplinar, passou a promover uma

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



forma produtiva do sujeito, com seu discurso padronizado sobre a verdade e com tecnologias individualizantes sobre o corpo. Desse modo, é possível uma prática em que o sujeito se liberte e possa adquirir certa autonomia frente aos mecanismos de disciplinamento? Para tal, Foucault destaca a noção de cuidado de si, que implica uma forma de exercício sobre si mesmo, como meio de des-subjetivar a verdade.

Na perspectiva freireana, a educação é política, tem o papel de contestar, questionar o *status quo*. Segundo o educador, o presente não é algo cristalizado, em que a dupla realidade de opressores e oprimidos seja condição necessária. Muito pelo contrário. O presente pode e deve ser modificado, pois a prática educativa, enquanto opressora e produtora de meros receptáculos, transforma o sujeito em coisa, em objeto a ser conduzido pelas classes dominantes.

Assim, o educador brasileiro propõe uma educação em que a libertação do estado de opressão e alienação, promovida por uma educação bancária, se alcançará mediante aos processos pedagógicos que invistam na autonomia dos participantes dos espaços de círculos de cultura, em que o alfabetizando, ao estar eficientemente incluído nesse círculo, ou seja, estar comprometido com a sua autonomia e possuir o desejo de mudança, possa, ao objetivar seu mundo, na linguagem do autor, “existenciar-se”.

Nesse contexto pode-se indagar: como é possível, na ótica de Michel Foucault e Paulo Freire, configurar uma prática de liberdade, dentro do processo pedagógico moderno, que promova a formação da autonomia do sujeito?

Segundo os autores pesquisados, na sociedade atual necessita-se de um ato crítico frente às formas e métodos que fazem do sujeito mero receptáculo das instituições de ensino. Para tanto, Foucault evidencia que sem poder não há possibilidade de relações, logo, é preciso um olhar astuto sobre as formas de disciplinamento que constituem a subjetividade do sujeito, abrindo possibilidades para a autonomia de ser no mundo.

A esse respeito, Freire vislumbra uma pedagogia crítica que, além de mostrar o caminho para uma real autonomia frente à realidade desumanizada, opressora e atrasada, também colabore para uma transformação social por intermédio da liberdade cultural. Essa transformação só pode ser realizada quando os oprimidos se identificarem como oprimidos e superarem a educação



bancária que coisifica e mantém o *status quo* cristalizado no presente. Para Freire e Foucault, o sujeito está aberto a possibilidades de aprender, de falar, e de pensar com a sua própria cabeça.

O poder-saber disciplinar na perspectiva de Michel Foucault

Infere-se que para Francis Bacon mais saberes conferem maiores poderes. Segundo Veiga-Neto (2014), Foucault, num sentido um pouco diverso, entende que os saberes, antes de tudo, constituem-se com base em uma vontade de poder, onde o poder situa-se e funciona em uma rede, numa microfísica. O poder como algo que permeia todas as relações, ou seja, está difundido e capilarizado nelas. Para o comentador, o principal objetivo do filósofo francês, nessa perspectiva de transição para o Novo Regime ou Época Clássica, caminha para um olhar genealógico das relações entre poder e o saber, para mapear a ontologia do presente, em termos do ser-poder (cf. VEIGA-NETO, 2014, p. 65).

O filósofo francês Michel Foucault entende que o poder se exerce num campo de ação, em que “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer a sua ação” (FOUCAULT, 1998, p. 183). Desse modo, em toda sociedade, há relações de poder. Para Foucault, “o poder não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividindo, envolvido numa prática divisória que fraciona cada um de nós, tanto internamente em si mesmo quanto em relação aos demais” (RABINOW, 1995, p. 231).

Portanto, articula-se na modernidade um tipo de poder que atua como regularizador das populações e que, criando instituições disciplinares de segregação, de dominação, hierarquização, mantém o sistema capitalista ativo. Esse biopoder produziu na modernidade duas principais tecnologias de poder: a biopolítica e a disciplina, ambas tecnologias de poder que atuam no processo de normalizar a população. Logo, a aplicação da punição sobre o corpo não estará mais ancorada na finalidade de expor, de esmagar, esquarterar, e sim de treinar, exercitar, vigiar os corpos para que esses estejam ao dispor do sistema.

Para o pensador francês, as disciplinas não são um fenômeno recente, mas têm suas raízes na história da Idade Média e na Antiguidade, por exemplo, nos mosteiros, na própria escravidão,



e mais atrás, na Legião Romana. Porém, essas formas de disciplinas se encontravam em estado isolado, fragmentadas, até o século XVII e XVIII, quando, enfim, o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão de homens.

Para se entender com maior clareza essa nova feição das disciplinas, é importante sinalizar o cenário em que elas surgem. Com um olhar genealógico, que não se sustenta em crenças metafísicas, mas se apoia na própria materialidade da história, Foucault demonstra que, ao contrário da Idade Média, em que as disciplinas se apresentavam como práticas repressivas, de obediência, de suplício, no século XVII e XVIII, o palco é outro. Um cenário histórico-político começa a se desenhar, em que a docilização do corpo é efetivamente econômica, e não se compromete mais com os sinais escandalosos do terror. Logo, se o terror aniquila, a disciplina produz.

O poder-saber disciplinar é, sem dúvidas, segundo o filósofo, “uma das grandes invenções da sociedade burguesa” (FOUCAULT, 1998, p. 188). Foi, também, fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente. Para melhor elucidar esse contexto, veja-se o soldado do século XVIII, que efetivamente passa a ser alvo do efeito docilizador da disciplina: no sistema anterior, “a força de um corpo de tropa era o efeito da densidade desta massa” (FOUCAULT, 1998, p. 105), a partir do século XVIII, o soldado é um padrão produzido pelos exercícios, pela rotina e se passa a estudar as distribuições dos indivíduos e a colocá-los corretamente no lugar, para que sua eficácia não seja questionável. Desse modo, a força do poder disciplinar fica mais evidente e impactante quando o corpo do soldado passa a ser ensinado a se colocar, se deslocar e estar onde for útil.

Na segunda metade do século XVIII, o soldado, que antes se reconhecia de longe, que tinha em seu corpo os sinais de coragem, vigor, orgulho, agora torna-se algo que se fabrica, “de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa, corrigiram aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte de seu corpo” (FOUCAULT, 1977, p. 125).

Nas escolas, não era diferente, o filósofo afirma que no século XVII:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro, etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. (FOUCAULT, 1977, p. 106)

Dessa forma, o soldado e o aluno disciplinados passam a obedecer ao que quer que lhes seja ordenado, sua obediência é pronta e cega. A aparência de indocilidade, o menor atraso seria um crime ou um castigo. Assim, nas escolas, o treinamento dos escolares deve ser realizado de maneira igual ao do soldado. Por exemplo: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo, um silêncio total que só seria interrompido por sinais. Além disso, o mestre ensinará aos escolares a postura que esses devem manter ao escrever, e a corrigirá indefinitivamente, pois, “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1977, p. 138).

Nas sociedades modernas, o poder se exerce no limite do direito da soberania e de um mecanismo de disciplina. Para Foucault, os poderes se exercem nesse período, através e a partir do próprio “jogo da heterogeneidade entre um direito público da soberania e o mecanismo polimórfico das disciplinas” (FOUCAULT, 1998, p. 189). Mas isso não quer dizer que o discurso da disciplina é o mesmo discurso do direito. As disciplinas portam um discurso que difere do discurso do direito, pois diz respeito à regra “natural”, ou seja, da norma, e não da lei, da regra enquanto efeito da vontade soberana.

As disciplinas, como “técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (FOUCAULT, 1977, p. 191), possuem três critérios táticos fundamentais, que Foucault apresenta em linhas gerais:

Tornar o exercício do poder menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua descrição, sua fraca exteriorização, sua relativa individualidade, o pouco de resistência que suscita); fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso, nem lacuna; ligar enfim esse crescimento econômico do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exercem (sejam os aparelhos pedagógicos, militares, industriais, médicos), em suma fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema. (FOUCAULT, 1977, p. 191)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sabe-se que essas transformações decorrentes do poder-saber disciplinar, como a substituição do velho princípio retirada-violência que regia a economia do poder pelo princípio do poder suavidade-produção-lucro, fizeram do corpo um objeto e alvo de poder (cf. FOUCAULT, 1977, p. 192). Agora as cicatrizes do corpo não são mais do sujeito que lidava com o terror do suplício e da vergonha diante da plateia. O poder disciplinar passa a enclausurar o corpo para ser vigiado, ser manipulado, tornando-se alvo de interesses capitalistas e servindo para ser treinado e adestrado conforme as estratégias de poder. É, nessa modalidade, que Foucault chama de controle, que as disciplinas atuam como fórmulas gerais de dominação.

As disciplinas atuam nesse período do século XVII e XVIII, nas instituições como a escola, orfanatos, quartéis, prisões, manicômios, clínicas, hospitais, e outras instituições que compõem o tecido social. É concebida por Foucault como uma nova economia do poder, ou seja, uma anatomia política que manipula, faz obedecer, responder aos estímulos, habilita e faz as forças do corpo do sujeito se multiplicarem em termos econômicos de utilidade e diminuírem em termos políticos de obediência, o que causa uma relação de sujeição estrita (cf. FOUCAULT, 1977, p. 127).

Para Deleuze, a ideia principal da obra *Vigiar e Punir* de Foucault é que “as sociedades modernas se podem definir como sociedades disciplinares” (DELEUZE, 2012, p. 42). Quer dizer que a disciplina não se identifica apenas com uma instituição, ou com um aparelho, pois é um tipo de poder, uma tecnologia, que “atravessa todo o gênero de aparelhos e instituições para os ligar, prolongar, fazê-los convergir, fazê-los exercer-se de um novo modo” (DELEUZE, 2012, p. 42). Assim, Foucault assinala que o momento histórico das disciplinas é quando emerge uma arte do corpo humano, que tem por objetivo não somente aprofundar a sua sujeição ou aumentar as habilidades e aptidões, mas como uma maquinaria que funciona a todo vapor, a disciplina fabrica corpos padronizados, aptos para assumirem uma função na sociedade.

Dessarte, o panótico idealizado por Jeremy Bentham é o efeito concreto desse tipo de poder-saber que visa à manutenção da ordem. Foucault tece sua crítica a esse modelo arquitetônico, que prevalece em várias estruturas sociais. Uma delas é a instituição escola, local em que as relações de poder-saber fluem discretamente. Esse modo de sujeição prático e ao



mesmo tempo discreto impõe ao educando a aceitação da realidade cristalizada, ocasionando a alienação. Nas palavras de Foucault, “o modelo automatiza e desindividualiza o poder” (FOUCAULT, 1977, p. 158).

Assim, as disciplinas, atuando como uma forma econômica de gerir os espaços educacionais na modernidade, acabaram por sancionar os atos com exatidão, avaliando os indivíduos e os classificando conforme as suas atuações. Como salienta Foucault, “o Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais” (FOUCAULT, 1977, p. 164). Isto quer dizer que o poder da norma nasce através das disciplinas, e essas funcionam mais eficazmente dentro de um sistema homogêneo que é regra, introduzindo toda a gradação das diferenças individuais.

O cuidado de si para a formação da autonomia do sujeito

Foucault aborda em seus últimos estudos, especificamente nos volumes II e III de *História da sexualidade*, intitulados: *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si* (1984), uma perspectiva de existência diferente do sujeito moderno que a sociedade disciplinar produziu. Para o filósofo, há na moral antiga um sujeito que se exercitava não para o mercado de trabalho, para o exército, ou qualquer outra instituição que o oprimia com seus mecanismos e dispositivos de controle. O sujeito dessa moral permitiria, segundo Fonseca, “entrevêr uma forma de constituição distinta, que resultaria de uma escolha irredutível de existência, escolha de existência cuja condição seria o exercício da liberdade e cuja finalidade seria a conquista da autonomia” (FONSECA, 2011, p. 131-142).

Com efeito, para Foucault, a preocupação com a liberdade foi um problema essencial com o qual a cultura grega se deparou durante oito séculos, e que, por conseguinte, tem-se toda uma ética que girou em torno do cuidado de si e que confere à ética antiga sua forma tão particular. Desse modo, a ética não é identificada com o cuidado de si, mas Foucault quer mostrar que ela é vista na Antiguidade como prática racional da liberdade e que se efetivou entorno desse imperativo fundamental: “cuida-te de ti mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 269). O cuidado de si, portanto, não é um esteticismo, mas um imperativo ético.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Os conjuntos de práticas, de modalidades, experiências nas quais vai manifestar-se o cuidado de si, surgem, segundo Foucault, na Grécia arcaica. Nesse período, havia toda uma tecnologia de si que estava em íntima relação com o saber, tendo em vista um conhecimento particular, ou do acesso global à própria verdade (FOUCAULT, 2004, p. 54). Segundo o filósofo, nas civilizações antigas do Ocidente, há uma gama de práticas e ritos, fruto de uma necessidade de acesso ou busca da verdade.

A purificação seria o primeiro rito necessário, e que o indivíduo teria previamente não só um contato com os deuses, mas também, com aquilo que os deuses diriam que ele acreditava ser verdadeiro. Para Foucault, essa prática era comum na Grécia clássica, como também, na Grécia helenística e em todo o mundo romano. Outras técnicas que Foucault traz timidamente estão relacionadas com as de concentração da alma. Num primeiro momento, entende-se por alma algo móvel, que pode ser afetado por algo exterior. É o sopro, a *pnêuma*, que pode ser agitado, e que deve se evitar a sua dispersão. Ou seja, deve estar longe dos perigos exteriores, para que no momento da morte não se disperse.

As outras duas, e últimas, técnicas de si arcaicas relacionadas com a concentração da alma são para Foucault, o retiro e a resistência. O primeiro é entendido como uma maneira de desligar-se, de ausentar-se, porém sem sair do lugar, do mundo que o circunda. Diz respeito ao corte das relações com o mundo exterior, no sentido de não sentir mais as sensações, de aquietar-se plenamente, ou “fazer como se não mais se visse e efetivamente não ver mais o que está presente, sob os olhos” (FOUCAULT, 2004, p. 60). Já a prática de resistência consiste em suportar as provações dolorosas e difíceis, de certo modo, é resistir às tentações que a qualquer momento possam aparecer.

Ainda mais adiante, sobre as técnicas do si que se formaram no seio do Ocidente antigo, Foucault salienta dois exemplos presentes no pitagorismo, que são: a preparação purificadora para o sonho e as técnicas de provação. Outras técnicas ainda a respeito da formação do cuidado de si são tratadas pelos epicuristas e estoicos.

[...] ao longo dos textos de diferentes formas de filosofia, de diferentes formas de exercícios, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



foi formulado, convertido em uma série de fórmulas como “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo”, “tirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si mesmo”, “sentir prazer em si mesmo”, “buscar deleite somente em si”, “permanecer em companhia de si “mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se” ou “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se” etc. (FOUCAULT, 2004, p. 16)

Logo, o objetivo comum dessas práticas de si, através das diferenças que elas apresentam, é caracterizada, segundo Foucault, “pelo princípio do bem geral da conversão do si” (FOUCAULT, 2004, p. 60). Essa fórmula tem um aspecto platônico e configura uma mudança de atividade. Ou seja, é posto que a finalidade das práticas que é preciso ter seja o próprio sujeito em relação consigo mesmo. Portanto, a conversão resulta em sua atividade plena, um deslocamento do olhar, em que é necessário que o sujeito não se distraia com as coisas corriqueiras da vida, ou em tentar achar respostas para os segredos da natureza, distanciando-se da realidade humana.

O cuidado de si desse modo supõe uma correção, um endireitamento do indivíduo que busca um saber. Contudo, há uma certa desaprendizagem que atinge o cuidado de si, que, para Foucault, está presente em qualquer idade do estudante ou também do mestre. Ele cita que essa desaprendizagem está relacionada com o ensino recebido, aos hábitos impostos e também ao meio.

O primeiro movimento retrógrado da aprendizagem consiste na primeira infância, que, segundo Foucault, deforma o espírito da criança. Ainda cita um texto de Cícero que elucida esse contexto:

Lê-se em um conhecido texto de Cícero nas *Tusculanas*: “Desde que nascemos e somos admitidos em nossas famílias, encontramos-nos em um meio inteiramente falseado onde a perversão dos julgamentos é completa, tanto que, pode-se dizer, sugamos o erro com o leite de nossas amas”. Crítica, pois, da primeira infância e das condições em que ela se desenrola. (FOUCAULT, 2004, p. 21)

A próxima observação acerca da deformação é voltada para o meio familiar, não somente com seus meios educativos, mas, também, com os conjuntos de valores que se impõe e se transmite, o que se convencionou chamar de “ideologia familiar”. Segundo o filósofo, o cuidado de si, nesse âmbito, tem por missão combater e reverter o sistema de valores impostos pela família.



Outro raciocínio mediante a desaprendizagem que danifica o cuidado de si é a formação pedagógica dos mestres. Foucault chama de mestres, os de ensino primário, que se comprometem com a prática e o ensino filosófico. Utilizando o argumento de Epicteto, o filósofo elucida a tensão que existe entre a prática de si filosófica e o ensino retórico:

[...] o aluno chega enfeitado, maquiado, com seus cabelinhos frisados, manifestando assim que o ensino da retórica é um ensino decorativo, da falsa aparência, da sedução. Importa não ocupar-se consigo, mas agradar os outros. E é sobre isto, precisamente, que Epicteto interrogará o pequeno aluno de retórica, dizendo-lhe: muito bem, tu te enfeitaste todo, acreditavas ocupar-te contigo; de fato, porém, reflete um pouco – o que é ocupar-te consigo mesmo? (FOUCAULT, 2004, p. 21)

Assim, o papel do educador deve ser o de impulsionar o aluno a aprender, a interrogar – como bem fazia Sócrates –, pensar sobre aquilo que se sabe e também o que se pensa saber. Sendo que o mestre tem por ofício incitar o aluno pela busca do saber filosófico, deixando de lado qualquer apego às falsas aparências do ensino da retórica, estabelecendo-se na função de intermediário na construção do outro por ele mesmo. Cuidar de si implica um olhar para si mesmo, entretanto, não se confunde com um individualismo contemporâneo, mas, como uma prática social que envolve múltiplas ações de conscientização frente os regimes de saber-poder-verdade.

O cuidado de si, quando aplicado ao campo da educação, pressupõe que o papel do educador, na visão de Foucault, seja de cuidar de si mesmo e dos outros (no caso os educandos). Assim, o professor ou mestre tem também o lugar de sujeito no processo de aprendizagem. Seguindo essa lógica, é possível afirmar que o educador poderia construir-se, emancipar-se, educando a si mesmo, enquanto prepara o outro para educar-se a si próprio.

Segundo Carvalho, a partir dessas experiências trocadas entre o sujeito educando e o educador, surgem novas formas de subjetividade. Desse modo, o educador tem por missão o confronto com os “termos da ritualização da palavra, com os jogos de qualificação, desqualificação e fixação dos sujeitos, com a força normativa dos grupos doutrinários e das forças finalizadoras em todo discurso e saber” (CARVALHO, 2011, p. 9-34).

Entretanto, o ponto fundamental do educador em relação ao processo de aprendizagem dar-se-á na indagação, de modo que essa contemple o ponto de problematização, graças a toda

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



experiência e séries de práticas do educador. Assim, o educador tem por função “guiar o que ele dará para si mesmo em sua relação consigo e com os outros” (CARVALHO, 2011, p. 16).

De fato, a noção de cuidado de si tem sempre a necessidade de passar pela relação com um outro que, segundo Foucault, é o mestre. O mestre não teria por finalidade repassar um corpo de conhecimentos teóricos ou ensinar aptidões, pois, o cuidado de si implica a necessidade de um mestre da existência, sendo que esse “é aquele que cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 73).

O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. Amando o rapaz de forma desinteressada, ele é assim o princípio e o modelo do cuidado que o rapaz deve ter de si enquanto sujeito (FOUCAULT, 2004, p. 73-74).

Segundo os estudos realizados por Freitas, é possível destacar a prática renovadora e atual do cuidado de si numa linha pedagógica. A noção, além de promover novos pensamentos para alguns problemas na educação, no que concerne à constituição de subjetividades, é apontado por Freitas como uma “potência instituinte imanente à vida, potência ético-política face aos biopoderes que recobrem o bios social na atualidade, postulando uma educação experienciada fundamentalmente como prática de liberdade” (FREITAS, 2015, p. 15).

Na visão de Freitas, Foucault não admite que a educação se reduz apenas à quantidade de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas e aprendidas pelo sujeito, para integrá-lo na sociedade vigente de maneira eficaz. Segundo Foucault, a educação é, também, uma formação espiritual, na medida em que é apreendida para “manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações” (FREITAS, 2010, p. 53).

Concernente à espiritualidade, é importante destacar que a verdade jamais é dada ao sujeito, mas é necessário que esse passe por uma conversão por meio de práticas precisas para chegar até ela. Assim, entende-se que a ascese filosófica seria o caminho em que o sujeito, segundo Foucault, alcançaria a verdade.



[...] é o que permite, de um lado, adquirir os discursos verdadeiros, dos quais se tem necessidade em todas as circunstâncias da vida, acontecimentos e peripécias da vida, a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo mesmo; de outro lado, e ao mesmo tempo, a ascese é o que permite fazer de si mesmo o sujeito destes discursos verdadeiros, é o que permite fazer de si mesmo o sujeito que diz a verdade e que, por esta enunciação da verdade, encontra-se transfigurado, e transfigurado precisamente pelo fato de dizer a verdade. (FOUCAULT, 2004, p. 400)

O cuidado de si, nesse ponto de vista, teria um caráter pedagógico aprimorado, que implica caminhos para a realização de uma formação e autoformação ética do sujeito. Por conseguinte, permite rediscutir as relações entre a política e a ética sem a presença de regras transcendentais (cf. FREITAS, 2009, p. 169). Desse modo, é pelas práticas de experiências de si que os sujeitos se transformariam, se relacionariam consigo e atuariam em conjunto para a autêntica autonomia.

Educação bancária vs Educação problematizadora

Para o educador brasileiro Paulo Freire, a realidade é uma produção dos seres humanos e não pode ser entendida como um condicionamento em que o poder de transformação esteja fora da realidade produzida. Freire afirma que se existe a pretensão de libertar o homem, não se pode aliená-lo ou mantê-lo alienado, mas é preciso ativar a humanização como processo (ZITKOSKI, 2010, p. 48). A humanização libertadora não é algo que se deposita no homem através de uma disciplina autoritária e antidialógica, mas se faz enquanto caminho dessa libertação e exige que o homem passe por esse processo, pois é pela práxis que isso ocorre. Tal práxis implicará a ação e reflexão desse sobre o mundo para transformá-lo.

Freire propõe, além de uma pedagogia humanista, a organização de uma metodologia prática em que o homem é capaz, em conjunto com outros homens, de reconstruir as estruturas sociais que oprimem. Essa proposta radical de reconstrução cultural, segundo Zitkoski, só poderá ser realizada pelo “debate crítico e criativo sobre as vivências multiculturais entre povos e comunidades distintas” (ZITKOSKI, 2010, p. 53).

A construção de uma síntese entre diferentes culturas, processos históricos e formas de vida que convivem em um mundo cada vez mais globalizado e

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



complexo é uma alternativa para a superação concreta das práticas sociais opressoras, bem como das estruturas e sistemas de dominação do homem pelo homem. Tal desafio é uma exigência histórica e, portanto, política e ética, para que a humanidade efetive sua autêntica vocação de humanização do mundo. (ZITKOSKI, 2010, p. 54)

A luta constante entre os opressores e oprimidos se reflete em todos os campos da sociedade. A escola como mecanismo de poder emerge, nesse entremeio, como uma maneira de cumprir eficazmente a função que lhe é conferida. Há, portanto, um ensino opressor e um ensino dos oprimidos. O ensino que o opressor construiu para o oprimido é a que Paulo Freire denomina de “educação bancária”.

Na concepção bancária de educação, predomina a relação de narração, o ato de depósito, e o “saber” é considerado uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem (cf. GADOTTI, 1991, p. 29). Esse tipo de educação tem por finalidade a manutenção da divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e os opressores, negando efetivamente a dialogicidade.

A atuação do professor é a de um grande monólogo, dito de outro modo, uma narração constante sem abertura ao diálogo. Na linguagem de Freire, no lugar de se comunicar, o professor faz comunicados. Outra característica desse processo de educação bancária, além de considerar os alunos ignorantes, tem um caráter de domesticação, pois, o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador (cf. FREIRE, 1983a, p. 38). Denomina-se, portanto, bancária, devido ao fato de “educar-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 1983a, p. 38). Por exemplo, imagina-se um cidadão comum fazendo seu primeiro depósito em seu banco pessoal. Esse deposita o dinheiro na conta vazia e depois de um tempo volta para conferir o seu saldo. Logo em seguida, o cidadão necessitado do dinheiro tira o extrato para checar o valor e saca o dinheiro. Da mesma forma, é a atuação do professor em sala de aula. Deposita o conteúdo no aluno e depois de um tempo confere se esse é capaz de repetir os seus comunicados, através da avaliação, extrai o conteúdo memorizado pelo aluno e atribui uma nota que o classifica.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



“enchendo” os recipientes com seus “depósitos” tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p. 37).

Nesse processo, considera-se um ensino vertical¹, em que não há espaço para a iniciativa do aluno, não há espaço para a criação, nem para a sua realidade. São transmitidos fatos que não se ligam com a realidade do educando, em que é ensinada uma realidade totalmente fragmentada, que não condiz com qualquer noção de totalidade.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 38)

Essa concepção bancária é um sofisticado instrumento para a prática de dominação sobre os oprimidos, tendo como um objetivo comum dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Na contramão dessa chave-mestra de dominação, Freire apresenta a educação problematizadora, que “funda-se na relação dialógico-dialética entre educador e educando onde ambos aprendem juntos” (cf. GADOTTI, 1991, p. 29).

O diálogo aparece nesse tipo de educação como uma “exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limite”², o educador-educando chega uma visão totalizante do contexto” (GADOTTI, 1991, p. 29). Assim, o diálogo em Paulo Freire é o encontro entre homens mediados pelo mundo para construir e reconstruir o mundo.

¹ O diálogo proposto pelas “elites” é vertical, rígido, impedindo o educador-massa de dizer a sua palavra. Na pedagogia dominante, ao educando caba apenas escutar, obedecer. (GADOTTI, 1991, p. 27).

² Em síntese, as “situações-limites” implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. A tendência então, dos primeiros, é vislumbrar no inédito viável, ainda como inédito viável, uma “situação-limite” ameaçadora que, por isto mesmo, precisa não concretizar-se. Dai que atuem no sentido de manterem a “situação-limite” que lhes é favorável. (FREIRE, 1987, p. 60).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. (FREIRE, 1987, p. 44)

Nesse processo, o diálogo é uma ferramenta tipicamente humana, que inclui a construção de um mundo inédito. Isso quer dizer que essa ferramenta, além de ser a marca da humanidade, é possibilidade de criar outro mundo. Eis a importância do diálogo na construção da autonomia do sujeito. Enquanto a educação bancária visa à transformação do homem em coisa, em objeto, em outras palavras, a negação do homem em sua singularidade, a educação problematizadora visa à superação da falsa consciência do mundo, do autoritarismo “bancário”, onde educador-educando se faz sujeitos do seu processo (FREIRE, 1987, p. 49). Segundo Freire (1987, p. 49), “O mundo, agora, já não é algo que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização”.

Para o educador, o diálogo é reflexão, no sentido de ser o encontro entre homens para se conscientizarem a respeito da realidade do mundo que os cerca. Nesse sentido, o diálogo, além de ser reflexão, deve-se direcionar à ação, a fim de que proporcione a libertação do sujeito. Assim, segundo Torres, “uma educação libertadora posiciona-se, portanto, e converte-se em educação da denúncia de uma realidade desumanizante e do anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais” (TORRES, 1981, p. 100).

Entretanto, é necessário que reflexão e ação caminhem juntas na busca pelo diálogo autêntico, pois, se o homem focar somente na reflexão, sua palavra é inautêntica, porque a reflexão se transforma em verbalismo que aliena, ou seja, não se chega a lugar nenhum. Por outro lado, há também o perigo de se ater somente à ação, e, por consequência desse exclusivismo, transforma-se a ação em mero ativismo, em outras palavras, nega-se a práxis verdadeira, nega-se o diálogo (FREIRE, 1987, p. 50). Para o pensador brasileiro, “qualquer dessas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem” (FREIRE, 1987, p. 50).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Para o educador, o diálogo se fundamenta em um ato essencial para a pronúncia do mundo. Esse fundamento consiste no amor.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p. 51).

O processo dialógico nestas circunstâncias é uma construção conjunta, em que se convive com o outro e, desse modo, exige o ato de amar. O amor, para Freire, é conseguir resistir à natureza dominadora em prol da liberdade do outro (FREIRE 1983a, p. 29). Nesse sentido, o amor é uma tarefa essencial do sujeito, em que não se estabelece um acordo, ou contrato entre os interessados. “O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro” outro (FREIRE 1983a, p. 29).

Pode-se afirmar que, para Freire, não há educação sem amor. Concernente a esse ponto, o diálogo exige também humildade. A raiz da humildade em Paulo Freire está na consciência que o sujeito tem de que é incompleto³. Dito de outro modo, o diálogo admite a incompletude do educador para com o educando, visto que o educador não sabe de maneira absoluta.

Para o educador, o diálogo também exige fé nos homens. Percebe-se que a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, que está para todos e não exclusivamente para alguns (cf. FREIRE, 1987, p. 52). O sentido dessa exigência fundamental para a criação e recriação do mundo está no poder da vocação de cada um de ser mais, em outras palavras, no exercício de deixar de ser coisa e humanizar-se enquanto sujeito no mundo. Desse modo, afirma Freire, “sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente

³ Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens, o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promoverem o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres (FREIRE, 2002, p. 55-56).



paternalista” (FREIRE, 1987, p. 52). E por fim, é preciso uma ligação entre educador e educando, que se dá com a fé que se instaura no diálogo.

A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (FREIRE, 1987, p. 52).

Logo, na concepção problematizadora da realidade, o diálogo autêntico funda-se no amor, na humildade, na confiança e na fé nos homens. Assim, o diálogo se concretiza numa relação horizontal entre educador e educando. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com humildade, com confiança e com fé um no outro, é que emerge, segundo Freire, a criticidade (FREIRE, 1983b, p. 107).

Possibilidades de autonomia: ser para si

As classes populares, afirma Paulo Freire, mesmo que tocadas pelo medo da liberdade, ou seja, mergulhadas no sistema organizado pelo opressor, devem almejar, em conjunto e comunhão com a liderança revolucionária, a reorganização da nova sociedade. Para que isso ocorra, nessa constante luta em prol de uma sociedade justa, a revolução é o processo crítico libertador do estado de opressão (FREIRE, 1987, p. 97). É possível uma revolução que proporcione a reconstrução da sociedade em sua totalidade? Como, nesse contexto de opressão, pode emergir o desenvolvimento da sociedade e de si mesmo?

Para Freire, isso exige da revolução que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica, instaure a revolução cultural, ou seja, o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, que não é apenas um poder, mas um novo poder (FREIRE, 1987). É nessa lógica que a revolução cultural é a continuação fundamental da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo anterior à chegada do poder para que se efetive a reconstrução da sociedade na sua totalidade. Freire argumenta que a revolução cultural, “toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos quefazeres dos homens, como campo de sua ação formadora” (FREIRE, 1987).



Por esse motivo, Gadotti afirma que a educação é obra transformadora, criadora, e que por criar, deve mudar, perturbar, modificar a ordem existente (GADOTTI, 1989, p. 89). A reconstrução da sociedade não se realiza mecanicistamente, mas por intermédio da cultura. Entende-se por revolução cultural, nas palavras de Freire, “o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, no qual atinja a todos, não importando qual seja a tarefa a ser cumprida” (FREIRE, 1987, p. 98). Assim, o educador defende que o processo revolucionário dar-se-á como ação cultural dialógica e por seguinte, revolução cultural, com a chegada ao poder.

Freire aponta dois caminhos para o desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade que são incompatíveis com a invasão cultural⁴ do sistema opressor. Segundo a *Pedagogia do Oprimido*: “a) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas ao tempo próprio do ser, do qual tenha consciência” (FREIRE, 1987).

Portanto, o desenvolvimento não é possível em sociedades duais, ou seja, de opressores e oprimidos, que mantêm a expropriação sociedade-sujeito/sociedade-objeto. Freire admite que só haverá autêntica libertação quando os oprimidos se identificarem como oprimidos, virem a contradição presente na sua realidade enquanto seres alienados pelo sistema opressor (cf. FREIRE, 1987). De fato, “os oprimidos só começam a desenvolver-se quando, superando a contradição em que se acham, se fazem seres para si” (cf. FREIRE, 1987).

Segundo Freire, “somente os seres inclusos podem se desenvolver” (FREIRE, 1987). Dito de outro modo, os homens que estão abertos ao diálogo, a problematização da realidade, e ao compromisso que se tem como sujeitos de práxis, ou do que fazer, são seres históricos, são “seres para si”. Esse humanismo presente na pedagogia de Freire é essencial para compreender que o ser humano é um “ser para si”, no sentido de que busca constantemente a transcendência de si

⁴ A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na “superioridade” do invasor, na “inferioridade” do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido. No medo de perdê-lo. A invasão cultural implica ainda, por tudo isto, em que o ponto de decisão da ação dos invadidos está fora deles e nos dominadores invasores. E, enquanto a decisão não está em quem deve decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decide. (FREIRE, 1987).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



mesmo, projetando o futuro a partir da consideração do lugar e do tempo em que se situa historicamente. Assim, o que impulsiona o ser humano a superar sua incompletude é “a capacidade de tomar consciência de si mesmo e do mundo que o constituiu” (FREIRE, 1987).

Portanto, a consciência que só recebe depósitos e que tem a função meramente receptiva, não voltada para si mesma, para um ato crítico e criativo a respeito do conteúdo, é uma consciência alienada e, que, portanto, necessita de um voltar-se para si, um cuidar-se, um trabalho metódico e árduo sobre si. Essa prática de um trabalho sobre si mesmo, pode ser comparada com o processo em que o sujeito descodifica aquilo que estava anteriormente codificado em sua consciência, entretanto, com o objetivo de transcender a si para um estágio de autonomia no qual se faz em conjunto e em diálogo com a classe oprimida.

O que Freire propõe vem de encontro com a noção de cuidado de si, estudado por Foucault. Porque além de ser uma técnica que visa ao cuidado do corpo, passa a ser um cuidado que abrange o aperfeiçoamento da mente e do espírito. Nesse sentido, o cuidado de si é um processo de construção da própria identidade, como, também, um cuidar do outro, tendo em vista a autonomia frente aos discursos que paulatinamente aniquilam a subjetividade de ser livre. Isso pode ser considerado quando praticado coletivamente, entre educadores e educandos, que, imersos no processo histórico, social, político e econômico em que vivem, possam ampliar esta rede e conscientizarem-se uns aos outros, de modo progressivo e em grupos sociais (cf. PEREIRA, 2013, p. 81-102).

Desse modo, é necessário olhar com atenção para essa noção de cuidado de si, pois os dispositivos óticos e discursivos presentes nas estruturas que compõem a sociedade atual formatam uma determinada subjetividade, desconsiderando a formação da identidade pessoal no espaço-tempo. A esse respeito, o caminho que a ética foucaultiana propõe não é um individualismo contemporâneo no qual o sujeito se ocupa somente consigo, desconsiderando o outro. A “pedagogia” foucaultiana entende a ética como uma “ação a partir da reflexão do sujeito sobre os valores colocados socialmente” (PEREIRA, 2013).

Os últimos trabalhos de Foucault abordam essa forma de experiência de si que não se baseia na lei *tu debes* ou no que se refere à norma que estabelece uma regra no que se pode fazer



ou não, mas sim, numa arte de ser, de uma maneira de agir frente a própria existência. Essa posição assume a vida como uma obra de arte, em que a escola tem por função privilegiar não somente a construção dos saberes, mas principalmente, se preocupar com a construção de um sujeito histórico que não se sujeita aos mecanismos organizados pelo sistema desumanizador e autoritário da ordem opressora.

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relaciona apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma lâmpada ou uma casa são objetos de arte, mas as nossas vidas não? (FOUCAULT, 1994, p. 617).

Nesse contexto, afirma Kraemer, “o princípio da liberdade é a condição para a arte” (KRAEMER, 2011, p. 266). Dito de outro modo, a arte como horizonte para novas possibilidades é uma forma de relação e de interação com o outro, em que o sujeito se relaciona consigo e com o mundo. Ora, arte é linguagem. É possibilidade de se criar e se recriar como sujeito autônomo em que a atividade crítica se manifesta no combate às formas de sujeição, tanto no que se refere a si mesmo, quanto no que diz respeito aos outros, à verdade, à moral.

É a partir da arte que o sujeito pode se agarrar em algo eterno, autêntico, rompendo com os dispositivos que impõem suas verdades. Assim justifica Kraemer: “A repetição do Mesmo não é considerada arte. A arte requer o ainda não presente, o Outro como possibilidade de obra. [...] Na obra o artista constitui e comunica um novo sentido” (KRAEMER, 2011). Dessa forma, o sujeito que contempla e que faz da sua vida uma obra de arte se torna ativo frente aos regimes de saber-poder-verdade.

Considerações Finais

Percebe-se atualmente no contexto global das relações humanas que o poder age em todos os ambientes, seja nas estruturas sociais das instituições, como também na ação dos sujeitos. Os processos de sujeição que compõem esse poder diluído na sociedade capitalista, e que constituíram o sujeito e sua subjetividade ao longo da história, produziram um tipo de sujeito adaptado para ser encaminhado para os interesses econômicos e de Estado.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Com o método particular do filósofo Michel Foucault, abriu-se caminhos para uma nova leitura conceitual da própria história e de um sujeito moderno mais atento às atuações do poder em sua constituição. No entender de Deleuze, Foucault soube inventar uma maneira propriamente filosófica de interrogar, uma maneira nova que dá um novo impulso à própria História.

Pelas pesquisas de Foucault, nessa nova maneira de olhar, as primeiras sociedades disciplinares que se desenvolveram no seio da Europa no século XVII e XVIII – em torno da passagem do poder soberano a um tipo de poder que o capitalismo com seus avanços e impactos produziu – com seus diferentes modos de repartir, seriar, compor e normalizar, configuraram um poder que, no lugar de reprimir, produz verdade.

Além de estudar as transformações e práticas que asseguraram a passagem da Idade Clássica à Modernidade, Foucault tece sua crítica a uma estrutura que modificou completamente a maneira de o sujeito agir, pensar, comportar-se. Essa tecnologia que a modernidade produziu é o que Jeremy Bentham idealizou. O panóptico possibilita o controle minucioso do corpo, enquadrando-o numa alma disciplinar. A escola é uma dessas formas de controle gerida por essa estrutura de vigilância e de afirmação do poder.

Desse modo, tem-se nas sociedades modernas instituições de sequestros, ou seja, instituições que furtam a subjetividade livre do sujeito para engendrar novas subjetividades através da individualização disciplinar. É nesse caminho que o filósofo de Poitiers denuncia esse modelo segregativo, que com a organização das disciplinas e ciências – em especial da pedagogia – preparam um determinado sujeito para ocupar um lugar no berço da sociedade, docilmente e, acima de tudo, que não questione a ordem estabelecida.

Como educar-se para romper com as barreiras que impedem o sujeito de des-subjetivar a verdade? Foucault, preocupado com essa questão, traz à tona a perspectiva do cuidado de si para afirmar que há possibilidade do sujeito se constituir sozinho e livremente, porém, em determinadas circunstâncias e condições. Mas seria isso um egoísmo? Não. Para o filósofo, essa prática, desenvolvida na Grécia antiga, também apropriada pelos romanos, é um imperativo ético em que, a partir da ocupação consigo mesmo, o sujeito se autoconhece e também conhece o outro.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Portanto, esse princípio ético implica, necessariamente, a presença do outro, uma abertura e uma relação com ele. Nessa relação com o outro, ocorre a formação ética e moral em que o sujeito se compromete com a sua verdade, para que, após um labor de si mesmo e um exercício de autocorreção, possa encarar o jogo das relações de poder com maior força.

Em encontro com essa forma de pensar a educação e a solução para os mecanismos disciplinares que a sociedade capitalista desenvolveu e que continua aperfeiçoando é que a teoria educacional de Paulo Freire possibilitou a compreensão de uma pedagogia que invista em práticas de liberdade e, ao mesmo tempo, uma educação pautada no comprometimento, no respeito e na confiança da pessoa humana que por sua natureza busca sempre ser mais.

O que o educador deixa é uma grande e vasta gama de espaço para um pensamento crítico das estruturas que oprimem, como também, uma antropologia em que as relações humanas são essenciais para o desenvolvimento do ato educativo. Para Gadotti, Freire conseguia melhor que qualquer outro intelectual, criar laços, interligar as categorias: história, política, economia, classe, gênero, etnia, pobres e não pobres com a questão da educação.

Portanto, esse processo de humanização em que Freire afirma que o caminho para a liberdade é realizado dentro de um conjunto de outros homens e que, por conseguinte, carece de uma metodologia problematizadora que rompe com o paradigma da educação bancária.

Para Foucault, poder e saber estão intimamente ligados, a tal ponto que o sujeito pode tanto ser assujeitado e oprimido, quanto pode exercer o poder e retribuir com o movimento de resistência usando do poder contra qualquer autoritarismo. O que o filósofo trabalha nesse combate aos mecanismos sociais de controle é que o sujeito tem a possibilidade de se libertar, porém, deve antes se cultivar, trabalhar a si mesmo, para que, no momento oportuno e em condições específicas, possa, em conjunto com os outros, ampliar a rede como forma de conscientização. Ora, quem se compromete com a vida e faz dessa uma obra de arte está no caminho de emancipação. Freire entende que esse processo necessita de uma ação cultural para a revolução que é prática de liberdade. Contudo, a reconstrução da nova sociedade em questão só é alcançada quando os oprimidos se fazem seres para si, ou seja, estão abertos ao diálogo e a problematização do mundo.



Referências

- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: Transversais entre a educação, filosofia e história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, cap. 1, 2011.
- DELEUZE, Gilles. Foucault. Lisboa: Edições 70, 2012.
- FONSECA, Márcio Alves da. O cruzamento entre a filosofia, a história e a educação na interpretação foucaultiana do diálogo Alcibíades. In: Transversais entre a educação, filosofia e história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, cap. 9, 2011.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 3: o cuidado de si. 10. ed. São Paulo: Graal, 2009.
- FOUCAULT, Michel. “À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours” (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão) in Dits et écrits (1980-1988), IV. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. Resumo dos cursos do Collège de France (1970 - 1982). Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREITAS, Alexandre Simão. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5142--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

FREITAS, Alexandre Simão. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand. Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Universitária da UFPE, 2010.

KRAEMER, Celso. Ética e liberdade em Michel Foucault: uma leitura de Kant. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. 4. ed. São Paulo: editora ática, 1991.

PEREIRA, Benedito Fernando. Foucault e a educação libertária: por uma educação transformadora da sociedade. Revista Eletrônica de Filosofia. Rio Grande do Sul: Faculdade Católica de Porto Alegre, n. 13, p. 81-102, fev./jun. 2013.

RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

TORRES, Calos Alberto. Leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1981.

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

ZITKOSKI, Jaime José. Paulo Freire & a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre os autores

Kelvin Custódio Maciel

Mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB/CAPES), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. Concluiu o Bacharelado em Filosofia pela Faculdade São Luiz (2013). Trabalha com pesquisas em Educação e Filosofia, na área de Filosofia da Educação. Atualmente, é Integrante do Grupo de Saberes de Si (FURB), e no corpo editorial do periódico: Atos de Pesquisa em Educação. E-mail: kelvin.sedi@gmail.com

Celso Kraemer

Possui graduação em Filosofia, com Habilitação em Filosofia, Sociologia e História, pela Fundação Educacional de Brusque (1990), mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2003) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é professor de filosofia na Faculdade São Luiz e professor titular da Universidade Regional de Blumenau, instituição na qual atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, e nos cursos de graduação e especialização. Coordena o PIBID Interdisciplinar em Direitos Humanos. E-mail: kraemer250@gmail.com

Recebido em: 05/09/2016

Aceito para publicação em: 03/10/2016