

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

DANIEL SALÉSIO VANDRESEN

**O *ENSINO* DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: O EXERCÍCIO DE SI
COMO *MODO* DE VIDA FILOSÓFICA**

**MARÍLIA
2019**

DANIEL SALÉSIO VANDRESEN

**O *ENSINO* DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: O EXERCÍCIO DE SI
COMO *MODO* DE VIDA FILOSÓFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo

**MARÍLIA
2019**

V246e Vandresen, Daniel Salésio
O ensino de filosofia no ensino médio técnico: : o exercício de si como modo de vida filosófica / Daniel Salésio Vandresen.
-- Marília, 2019
166 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo

1. Ensino de filosofia. 2. Educação tecnológica. 3. Técnica. 4. Experiências. 5. Filosofia francesa contemporânea. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DANIEL SALÉSIO VANDRESEN

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: O EXERCÍCIO DE SI
COMO MODO DE VIDA FILOSÓFICA**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

2º Examinador: _____

Prof^ª. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM – Santa Maria

3º Examinador: _____

Prof. Dr. Eladio Constantino Pablo Craia
Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PUCPR – Curitiba

4º Examinador: _____

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa Lopes
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Presidente Prudente

5º Examinador: _____

Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

Marília, 01 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço as minhas famílias: a de Wilmar e Ilda Vandresen (meus pais) e de Pedro e Libera Perusso (pais de minha esposa) pelo incentivo em meus estudos e, também, pela compreensão em algumas ausências. E especialmente a minha esposa Eliane Perusso Vandresen que esteve sempre presente fisicamente e afetivamente em vários momentos dessa trajetória. E ao meu filho Bernardo que nasceu na reta final dessa tese e me proporcionou viver a experiência de outro uso de mim: ser pai.

Ao orientador prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo, primeiramente por ter me acolhido como seu orientando; pelas orientações sempre provocadoras que me proporcionou a experiência de *pensar cuidadosamente* os diferentes problemas da tese e o difícil processo da pesquisa e escrita; pela presença constante, acessível e atenta em tudo o que foi possível pensar nessa tese.

Aos membros da banca, da qualificação e da defesa, que pelo rigor da leitura me provocaram diferentes problematizações e, assim, com suas críticas contribuíram efetivamente para o bom êxito da defesa e conclusão dessa tese.

Ao Instituto Federal do Paraná por ter me oportunizado o afastamento das atividades docentes durante a maior parte do período de doutorado.

Aos membros do Grupo de Pesquisa *Educação e Filosofia* - GEPEF, coord. pelo prof. Dr. Pedro A. Pagni, grupo em que pela convivência e partilha do pensamento pudemos exercitar o trabalho crítico de si mesmo.

A UNESP – *Campus* Marília, professores e funcionários, pela acolhida como aluno, presteza no atendimento, aos saberes e ensinamentos que me proporcionaram.

Enfim, a todos os que não puderam ser nomeados, mas que estiveram em algum momento presentes e compartilharam não só um pensar filosófico como também um modo de vida.

Um jovem ancião, sentado em pé numa pedra de pau, lia um jornal sem letras que dizia: "esse mundo é uma bola quadrada que gira em torno do espaço parado. E prefiro morrer do que perder a vida".

(Obs. adaptação realizada a partir de poemas populares de autor desconhecido e em muitas vezes repetido por analfabetos).

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

(Manoel de Barros, 2004, p. 79).

RESUMO

Esta tese tem por objetivo problematizar o ensino de filosofia no Ensino Médio Técnico dos Institutos Federais, pensando a atitude do exercício de si como a tarefa filosófica para a educação tecnológica. A pesquisa parte do referencial teórico de Michel Foucault, principalmente nos conceitos da ontologia do presente e da estética da existência, para pensar uma prática filosófica que se realize como atitude crítica e como modo de vida. A filosofia entendida como problematização das práticas de si é o fio condutor pelo qual pensamos a formação ético-política. Estes conceitos nos conduziram a seguinte questão norteadora da tese: *como praticar, no ensino médio técnico, a filosofia como exercício de si?* Nossa hipótese interpretativa é de que a constituição da tecnicidade biopolítica da subjetividade moderna conduziu ao esquecimento da capacidade de exercitar-se a si mesmo como condição de ultrapassagem do assujeitamento do indivíduo, esse diagnóstico pode ser percebido tanto na educação tecnológica, como também no ensino de filosofia quando predomina a transmissão abstrata do conhecimento, não permitindo que aconteça o exercício de si como prática da liberdade. O ensino de filosofia na educação tecnológica constituiu nosso objeto de problematização e lugar de fala, onde pudemos diagnosticar a produção de uma subjetividade relacionada à ordenação dos processos técnicos da vida (biotécnica). Por isso, no decorrer dessa tese analisamos tanto a educação tecnológica e um determinado uso da técnica, como também o ensino de filosofia, questionando seu uso técnico e pensando outro uso a partir da *téchne de si*. A partir dessa descrição, entendemos como fundamental que o ensino de filosofia potencialize outro sentido para a educação tecnológica, diagnosticando o uso da tecnologia como constituição do sujeito, denunciando seu assujeitamento biopolítico e suscitando por meio do exercício de si a realização do modo de ser *êthos*. Em nossa análise, observamos a necessária atenção cotidiana com as práticas, pois é pela problematização das práticas que se pode construir uma atitude de dessubjetivação, ou seja, é pensando a prática filosófica como desaprendizagem que fazemos do cuidado de si a questão política da dessubjetivação. Enfim, consideramos que a tarefa ético-política do ensino de filosofia no ensino médio técnico seja o de proporcionar a aprendizagem do cuidado de si, um cuidado que se realiza em uma vida que se arrisca nos exercícios de si. Por isso, convidamos: *tu tens que exercitar tua vida como forma de atenção ao viver como acontecimento*.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Técnica. Exercício de Si. Problematização. Desaprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to inquire the teaching of philosophy in the technical high school in the Federal Institutes thinking of the attitude of the exercise itself as a philosophical task for the technological education. The search starts from the theoretical reference from Michel Foucault, mainly in the concepts of ontology of the present and of the aesthetics of the existence to think the philosophical practice which can be achieved as a critical attitude and as a lifestyle. The philosophy understood as a problematization of the practices themselves is the conducting wire in which we think about the ethical policy formation. These concepts conducted us to the following question which guided us in this thesis: *How can we practice in the technical high school the philosophy as an exercise itself?* Our interpretive hypothesis is that the constitution of the bio political technicity of the modern subjectivity conducted to the forgetfulness of the capacity to exercise ourselves as a condition to overtaking the individual's assembling. This diagnosis can be noticed both in technological education and in the teaching of philosophy when it predominates the abstract transmission of the knowledge not allowing that happens the exercise itself as a practice of freedom. The teaching of philosophy in the technological education compose our object of investigation and the place of speech, where we could diagnose the production of a subjectivity related to the order of the life's technical process (biotechnical). Therefore, along this thesis we analyzed the technological education, a certain use of the technique and also the teaching of the philosophy analyzing its technical use and thinking about another use from the *tékhnē* itself. From this description we understood that it is fundamental that the teaching of philosophy potentiate other sense for the technological education, diagnosing the use of the technology as a constitution of the subject, reporting its bio political assembling and evoking by the exercise itself the achievement in the way to be *êthos*. In our analysis we observed the necessity to have attention with our daily practices, because when we problematize the practices we can build an attitude of desubjectivation. In other words, it is necessary to think about the philosophical practice as a way of unlearning, in which we do from the care itself about the political question of the desubjectivation. Finally, we considered that the ethical political task in the technical high school is the possibility to provide the leaning of the care itself, a care that is performed in a life that ventures in the exercise itself. That's why, we invite: *you have to exercise your life as a way of attention to live as a happening*.

KEY-WORDS: Philosophy teaching. Technical. Exercise itself. Problematization. Unlearning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	20
2.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: LEGISLAÇÃO, CONCEPÇÃO E CRÍTICAS.....	20
2.1.1	Os “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de educação tecnológica”.....	20
2.1.2	A Educação Profissional Técnica de Nível Médio: diretrizes e concepção.....	27
2.2	A ATITUDE CRÍTICA COMO DIAGNÓSTICO DO PRESENTE.....	31
2.2.1	Problematização.....	31
2.2.2	Uma ontologia do presente: a crítica e a constituição do sujeito pelo domínio da <i>tékhne</i>	33
2.2.3	Um diagnóstico da concepção de educação tecnológica.....	46
3	POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO USO DA TÉCNICA.....	55
3.1	O DESLOCAMENTO DA QUESTÃO DA TÉCNICA: UM NOVO USO.....	55
3.2	QUESTIONEMOS NOSSA RELAÇÃO COM A TÉCNICA.....	59
3.2.1	A essência da técnica em Heidegger.....	59
3.2.2	Peter Sloterdijk e a antropotécnica: a técnica como exercício.....	64
3.2.3	O cuidado de si e a questão da <i>tékhne</i> em Foucault.....	73
4	POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE CONSTITUIÇÃO DE SI.....	84
4.1	A BIOPOLÍTICA E AS TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE SI.....	84
4.1.1	A trajetória biopolítica e sua tecnicidade.....	84
4.1.2	A educação em Foucault: um saber-poder biotécnico que produz a normalização da vida e o empobrecimento da experiência.....	97
4.2	A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA: A VIDA COMO OBJETO DA <i>TÉKHNE</i>	107
5	POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: O EXERCÍCIO DE SI COMO MODO DE VIDA.....	115

5.1	DESLOCAMENTO DO ENSINO DE FILOSOFIA COMO TRANSMISSÃO TÉCNICA PARA UMA MANEIRA DE FORMULAR PROBLEMAS.....	115
5.1.1	Isto (ensino de filosofia) não é filosofia!.....	115
5.1.2	A filosofia como problematização das práticas de si.....	122
5.1.3	Um diagnóstico da filosofia na educação tecnológica: deslocamento do ensino objetivo para o (des)aprender.....	129
5.1.4	É preciso <i>coabitar</i> outras práticas em filosofia!.....	135
5.2	A FILOSOFIA COMO <i>TÉKHNE</i> DO EXERCÍCIO DE SI.....	138
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
7.1	REFERÊNCIAS.....	153
7.2	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	164

1 INTRODUÇÃO

A presente tese tem por objetivo problematizar o ensino de filosofia no Ensino Médio Técnico dos Institutos Federais, pensando a atitude do exercício de si como a tarefa filosófica para a educação tecnológica. A pesquisa tem como referencial teórico a filosofia de Michel Foucault, principalmente os conceitos da ontologia do presente e da estética da existência, refletindo sobre uma prática filosófica que se realize como atitude crítica e como modo de vida. A filosofia entendida como problematização das práticas de si é o fio condutor pelo qual pensamos a formação ético-política. Sendo que esses conceitos nos conduziram a seguinte questão norteadora da tese: *como praticar, no ensino médio técnico, a filosofia como exercício de si?*

Essa questão nos ofereceu um percurso problemático que é o de diagnosticar a produção da subjetividade correlacionada com a técnica. O que nos conduziu, primeiramente, a investigar qual a concepção técnica na educação tecnologia e como é pensada a subjetividade por um determinado uso da técnica. E depois, problematizamos o ensino da filosofia deslocando-o de um uso técnico para pensá-lo como problema filosófico do exercício de si. A partir na noção de *cuidado de si* na cultura grega clássica e no helenismo dos séculos I e II d.C., principalmente nos estóicos, entendemos o exercício de si como a formação de certa relação de si para consigo que produz a transformação de si como prática da liberdade e da constituição da felicidade que se tem consigo mesmo, atividade que Foucault denomina de ascese (2004a, p. 386).

Desse modo, o ensino de filosofia na educação tecnológica constitui nosso objeto de problematização, onde diagnosticamos a produção de uma subjetividade relacionada à ordenação dos processos técnicos da vida (biotécnica). Por isso, no decorrer dessa tese analisamos tanto a educação tecnológica e um determinado uso da técnica, como também o ensino de filosofia, questionando seu uso técnico e pensando outro uso a partir da *tékhne de si*. A problematização do ensino de filosofia é o nosso lugar de fala e de experiência, com isso constitui o registro no qual pensamos a questão da técnica.

A problematização do ensino de filosofia e o modo como a praticamos é algo que me envolve desde o começo de minha atuação profissional. Iniciei minha atividade docente em 2005 com 40 horas aula na disciplina de filosofia (sendo 20 horas como docente estatutário) no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Dois Vizinhos no Estado do Paraná. No Paraná, a Secretaria de Estado de Educação (SEED) desde 2003 já vinha realizando eventos para a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), a qual foi publicada em 2008. A

DCE de filosofia foi construída tendo como aporte teórico a noção de *filosofia como criação de conceitos* desenvolvida pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari e, também como orientação teórico-metodológica as discussões realizadas pelo professor Silvio D. Gallo. De 2008 a abril de 2011 atuei na coordenação regional da disciplina de filosofia no NRE de Dois Vizinhos, onde trabalhei na organização das discussões e implementação da DCE de filosofia com os docentes desse NRE. Naquele momento, notou-se que tal proposta além de promover um intenso debate sobre certo modo de se ensinar filosofia, também contribuiu não só para um norte comum, mas para o deslocamento do nosso próprio modo de praticar a filosofia.

De 2006 à 2008 realizei meu mestrado em filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Toledo, onde desenvolvi uma dissertação que abordou sobre os deslocamentos da fase arqueológica para a fase genealógica no pensamento de Michel Foucault. No entanto, essa pesquisa se desenvolveu muito mais em uma experiência sistemática da escrita do que como problematização sobre minha prática filosófica.

Em maio de 2011 assumi o cargo de professor efetivo de Filosofia no Instituto Federal do Paraná. Onde me defrontei com a necessidade de pensar a prática da filosofia em um ambiente que tem como missão a formação profissional e tecnológica. E em 2015 iniciei o doutorado com o objetivo inicial de contribuir para fazer da filosofia um lugar de resistência ao direcionamento da formação como qualificação profissional e construção de uma subjetividade assujeitada ao modelo econômico neoliberal, ou seja, na normalização biopolítica a educação funciona produzindo competências para que o indivíduo possa, pelo aperfeiçoamento de seu capital humano, adequar-se as relações de governo neoliberais. No entanto, naquele momento pretendíamos utilizar de certa concepção de filosofia como ferramenta para problematizar a educação tecnológica. Contudo, o próprio ensino da filosofia não era colocado como problema. E aos poucos sentimos a necessidade de promover o questionamento do nosso modo de praticar a filosofia como forma de atenção ao presente e do que afeta nossa existência. Por isso, a atuação como docente de filosofia no ensino médio técnico dos Institutos Federais é o lugar onde inflexionamos nosso pensamento para refletir sobre as questões que dizem respeito ao ensino da filosofia em uma educação tecnológica.

Com o desenvolver da pesquisa, aos poucos percebemos que o próprio ensino de filosofia não era problematizado, sendo utilizado apenas como ferramenta crítica da educação tecnológica. E o mesmo pode ser notado em nossa prática filosófica, porque muitas vezes não agimos problematizando o modo como praticamos o ensino de filosofia. E que essa maneira de se conduzir sem problematizar nosso próprio modo de praticá-lo é o que contribui, muitas vezes, para que ele se torne um mero ensino abstrato. Com o desenvolvimento da pesquisa

(orientações e direcionamentos de leituras) logo sentimos a necessidade de problematizar o próprio sentido de se fazer filosofia no ensino médio técnico, isto porque, compreendemos que por meio dele é que se torna possível resistir e se constituir de maneiras diferentes. Assim, o impulso que nos move nessa investigação é a disposição para problematizar nosso fazer filosófico sempre que nos colocamos no ofício de ensinar filosofia, deslocando-se das questões pedagógicas que envolvem o ensino de filosofia para pensar seu exercício como problematização das práticas de constituição do sujeito.

O deslocamento das questões de ensino-aprendizagem¹ para a problematização dos modos de subjetivação nos possibilita o diagnóstico de qual modelo de subjetividade utilizamos quando ensinamos. É preciso nos perguntar: qual modo ou processo de subjetivação² colocamos em prática quando assumimos determinadas práticas de ensino? E, como determinadas escolhas e práticas educativas produzem um sujeito? Refletir sobre o modo de produção da subjetividade é um modo de colocar a *tarefa filosófica* como uma questão sempre presente, da atualidade do que somos. Se o sujeito é produzido pelas circunstâncias do cotidiano é problematizando-o em suas práticas por meio da ontologia do presente e da estética da existência, que Foucault faz do presente a possibilidade de novas formas de existir.

A filosofia pensada como processo de ensino-aprendizagem faz com que a escolha *do que ensinar e do como ensinar* tornam-se priorizadas como maneiras de realizar o ensino como intervenção filosófica, ou seja, como o conteúdo e o método contribuem para a

¹ Desde 2008 com o retorno da obrigatoriedade da filosofia nos currículos escolares do ensino médio brasileiro, garantido pela Lei Federal nº 11.684/08, diversas reflexões vêm sendo desenvolvidas sobre o seu ensino, as quais se propõem, em síntese, a refletir sobre duas questões: *o que ensinar?* (questão do conteúdo) e *como ensinar em filosofia?* (questão do método). Gelamo (2009, p. 48) ao estudar o modo como o ensino de filosofia foi abordado no Brasil aponta a concentração em três preocupações que nortearam as pesquisas: “(1) o entendimento da importância do ensino da Filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem; (2) a reflexão sobre os temas e conteúdos a serem ensinados e sobre o currículo; e (3) a busca do entendimento metodológico do ensino da Filosofia”. Desse modo, predominam questões pedagógicas de ensino-aprendizagem que não conduzem ao exercício de si como problematização da subjetividade. Nossa proposta é de deslocamento das questões de ensino-aprendizagem, porque entendemos que os processos de ensino-aprendizagem se constituem em práticas objetivas que por meio de modelos de ensinos pressupõem uma normatização da aprendizagem, elidindo formas de aprender que não se encaixam no modelo de ensino proposto. Os processos de ensino-aprendizagem produzem apenas o reconhecimento de si no e pelo conteúdo, não proporcionando o exercício de problematização de si. Assim, tornam-se processos técnicos que empobrecem a experiência de si.

² Abordar o tema da subjetividade na perspectiva foucaultiana significa tratar dos modos de subjetivação, ou seja, os modos – as práticas, as técnicas, os exercícios – colocados em ação em um determinado espaço institucionalizado, no qual o sujeito se constrói nas relações de saber-poder e na produção de verdade de si. O problema da subjetividade em Foucault pode ser caracterizado por dois tipos de análise dos modos de subjetivação: como processo de sujeição do indivíduo, seja por meio dos saberes que o objetivam, seja por meio dos poderes que o submetem a um governo e, de outro modo, por meio de técnicas de si, que fazem com que o sujeito constitua sua própria existência (REVEL, 2005, p. 82). Sobre isso, Foucault diz (2012a, p. 284): “[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação [...]”.

formação de determinados objetivos do ensino de filosofia. Embora, essas propostas se colocam como tentativa de manter uma relação menos abstrata com a história da filosofia, o que elegem como conteúdo e/ou método a ser praticado nas aulas de filosofia acaba por incorrer em uma lógica determinista do ensino, isto porque ao não problematizarem o seu próprio filosofar se conduzem por uma prática que não se desvincula da tradicional epistemologia do pensamento, o qual é gerido por uma objetividade que visa a conquista de resultados pré-determinados e pelo reconhecimento de si no conteúdo dado. Assim, a transformação que a filosofia produz nos indivíduos é uma mudança que tem por objetivo a produção de um determinado tipo de subjetividade já definida de um modo abstrato e arbitrário no processo de ensino, o que leva a fabricação de um produto: o pensamento normalizado. Com isso, não se quer dizer que as questões de conteúdo e de metodologia não sejam importantes, mas que colocar o problema do diagnóstico da subjetividade como a *tarefa filosófica* é uma maneira de pensar o ensino de filosofia como um problema filosófico no presente.

Nesse sentido, realizar o diagnóstico da subjetividade como tarefa filosófica significa a partir do registro foucaultiano compreender a subjetivação como um procedimento que conduz a formação de sujeitos. Para Foucault, a experiência racionalizada é apenas um dos modos de constituição dos sujeitos, sendo possível pela resistência e a estética da existência inventar modos alternativos e mais livres para viver. Os modos de constituição da subjetividade aparecem como tema central na trajetória do pensamento de Foucault (seja no saber, no poder ou nas técnicas de si), sendo por meio da subjetivação ética que o autor irá pensar a resistência à objetivação dos saberes e a individualização dos poderes.

Segundo Gelamo (2010b, p. 177) o processo de subjetivação é um importante instrumento conceitual para pensarmos a reconfiguração da figura do sujeito no espaço da filosofia ocidental. Ainda, é preciso considerar a “subjetivação como um processo que se realiza na tensão entre o movimento de dominação e resistência que constitui as relações estratégias de poder”, ou seja, não existe um indivíduo que seja totalmente sujeitado, nem que resista sem estar envolvido por forças de dominação que se exerce nele.

Em nossa análise da produção da subjetividade, apontamos o diagnóstico de Foucault de que na modernidade o sujeito se constitui pelas “relações entre crescimento das capacidades técnicas e crescimento da autonomia”, ou seja, na cresça que a partir do século XVIII se depositou no crescimento proporcional da capacidade técnica e da liberdade dos indivíduos. O que leva Foucault a perguntar: “como desvincular o crescimento das capacidades e a intensificação das relações de poder?”. Para Foucault, no texto de 1984b, a

resposta deve ser buscada por uma ontologia crítica de nós mesmos, a qual conduz a análise histórica dos limites e ultrapassagens possíveis (2005, p. 347-349).

A partir desse registro, a problematização da tese parte da hipótese interpretativa de que a constituição da tecnicidade biopolítica da subjetividade moderna conduziu ao esquecimento da capacidade de exercitar-se a si mesmo como condição de ultrapassagem do assujeitamento do indivíduo. De modo que, em nossa análise da educação tecnológica constatamos a ausência do exercício de si, pois sua formação está direcionada para a construção de um capital humano em que a aquisição de competências e técnicas visa a apenas o aperfeiçoamento de si. E também no ensino de filosofia, quando predomina a transmissão abstrata do conhecimento não se permite acontecer o exercício de si como prática da liberdade, isto porque nesse tipo de ensino se produz uma relação técnica em que a transmissão da verdade é apenas reproduzida sem produzir uma tensão ética importante para a problematização de si e para repensar as práticas existenciais. A transmissão do conhecimento não exige nada do sujeito, apenas o reconhecimento de si no conteúdo reproduzido. Por isso, cabe à filosofia por meio do exercício de si potencializar a experiência singular dos modos de vida, ou seja, trata-se de compreender o exercício de si como princípio de inquietação que faz da experiência a *atenção para a tensão* que nos encaminha para uma meta (2004a, p. 271). Desse modo, por meio da questão “*como praticar, no ensino médio técnico, a filosofia como exercício de si?*”, buscamos analisar como na educação tecnológica ocorre esse assujeitamento do indivíduo, para, então, pensar a filosofia como prática transformadora de si.

Ao perguntar “como praticar” não estamos direcionando a pesquisa para o estudo operacional-metodológico do ensino de filosofia, mas entendemos, a partir de Foucault, o estudo das práticas como o conjunto das maneiras de se fazer e de pensar que são mais ou menos regradas e que “constituía o real para aqueles que procuram pensá-lo e dominá-lo”. E então afirma: “são as práticas concebidas ao mesmo tempo como modo de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito e do objeto” (2012a, p. 232). Assim, trata-se de pensar a produção da subjetividade e sua correlação com a ordenação das práticas. Por isso, Foucault recusa o procedimento filosófico do sujeito constituinte, para “descer ao estudo das práticas concretas pelas quais o sujeito é constituído na imanência de um campo de conhecimento” (2012a, p. 231). Desse modo, compreendemos a aprendizagem em filosofia como prática, ou seja, como o *conjunto das maneiras de se fazer e pensar* que determinam os modos como agimos e pensamos o mundo. Por isso, a *problematização das práticas* é o modo como nessa tese buscamos pensar a filosofia como exercício de si.

Com essa questão norteadora, pretendemos percorrer, ao longo dessa tese, a análise de três pontos: a *problematização da filosofia*, na qual o que está em jogo não é seu ensino, mas de sua aprendizagem como *prática*, em que o exercício de aprender a pensar coloca seus atores (professor e alunos), ao mesmo tempo, como elementos e atores desse processo; desenvolver uma *experiência problematizadora do presente*, em que por meio da noção de ontologia do presente realizamos um diagnóstico do ensino de filosofia e da educação tecnológica; e potencializar uma *experiência transformadora de si*, em que a noção de estética da existência nos conduz a pensar a filosofia como exercício de si.

E nesse desdobramento da análise, estruturamos a tese em quatro capítulos: no primeiro, o objetivo é descrever sobre o modelo de educação tecnológica nos Institutos Federais, análise que realizamos pela ontologia do presente por meio da problematização da produção de um determinado tipo de subjetividade; no segundo, problematizando o uso da técnica questionamos o modo objetivo de como a técnica é pensada na modernidade e apontamos a necessidade da filosofia pensar outras maneiras de se relacionar com a técnica; no terceiro, a partir dos conceitos foucaultianos da biopolítica e da estética da existência problematizamos a constituição de si pelo uso da técnica; no quarto, o ensino de filosofia é posto como um problema filosófico, onde o objetivo é descrever a tensão entre duas formas de se fazer filosofia: uma abstrata, em que predomina a transmissão técnica da história da filosofia e, a outra, como experiência problematizadora de nós mesmo. Com essa trajetória intencionamos, a partir de Foucault, indicar que a filosofia deve se realizar como *exercício de si*, no qual a noção de *cuidado de si* (epiméleia heautoû) compreendida como atitude, atenção e transformação de si/exercício de si (2004a, p. 14) conduz a liberdade dos modos de vida.

No primeiro capítulo, *Por uma problematização da educação tecnológica*, nosso objetivo foi diagnosticar a educação tecnológica dos Institutos Federais, isto porque esse é o lugar no qual somos marcados por um determinado modo de ensino tecnológico, no qual cabe à filosofia tomá-lo como o seu presente problemático. Na primeira parte, descrevemos e problematizamos a educação tecnológica dos Institutos Federais em sua concepção e legislação, construindo um diagnóstico crítico de seu projeto político educacional. Na segunda parte, a partir do conceito de ontologia do presente conduzimos esse trabalho como problematização do nosso presente por meio do diagnóstico da subjetividade produzida na educação tecnológica. Na ontologia do presente a noção de *crítica* aparece como a virtude que realiza a problematização da constituição da subjetividade ligada ao domínio da técnica.

Nesse primeiro capítulo, nos conduzimos pelas seguintes questões norteadoras para problematizar a educação tecnológica: que subjetividade está sendo formada no atual modelo

de ensino proposto pela educação tecnológica dos Institutos Federais? Sua concepção de “trabalho como princípio educativo” como categoria orientadora da educação tecnológica consegue romper com uma formação direcionada para o mercado de trabalho? Estaria esse ensino também atrelado a uma formação técnico-profissional que se limita apenas a integração ao sistema econômico, direcionando e fixando a formação humana ao modelo neoliberal de governar o indivíduo como sujeito produtivo? Nessa sociedade tecnológica onde os indivíduos têm maiores espaços para exercerem suas competências e expressarem suas subjetividades, também estamos formando trabalhadores com maiores condições de emancipação social? E qual o papel incorporado pelo ensino de filosofia nesse modelo de formação?

Essas questões nos conduzem a problematização política da educação tecnológica, diagnosticando as implicações biopolíticas em sua concepção de formação. Segundo Foucault (1995a, p. 241) no texto de 1982, *O Sujeito e o Poder*, a educação funciona como um *bloco* de relações de poder, a partir do qual se estruturam toda a economia organizacional da instituição escolar. Nesse registro, o aprendizado de capacidades e tipos de comportamento se desenvolve por meio da regularização de diferentes procedimentos de poder (organização espacial, conjunto de comunicações, de práticas, hierarquia, etc.). Para Escobar (1984, p. 67) na educação funcionam diferentes técnicas de direção do corpo do outro, por meio do qual estamos administrando os outros e ensinando-os a administrá-los. Em nossa análise da educação tecnológica, optamos pela descrição teórica de sua concepção político-pedagógica, isto porque, nosso objetivo é diagnosticar as orientações políticas de formação para o ensino tecnológico, no qual a filosofia tem um papel a desempenhar. Isso aponta para a função crítica da filosofia que é apontar o uso biopolítico da tecnologia como constituição do sujeito, denunciando a formação de uma subjetividade assujeitada.

No segundo capítulo, *Por uma problematização do uso da técnica*, nosso objetivo é questionar a técnica e diagnosticar se em determinado uso dela se permite ou não a experiência de si. Acreditamos que com a descrição das leituras de Heidegger, Sloterdijk e Foucault, seja possível refletir outros usos da técnica e que o exercício de si possa ser pensado como uma nova possibilidade estratégica, transformando a vida pelos exercícios.

Na primeira parte desse capítulo mostramos a necessidade do deslocamento da questão da técnica, onde nosso objetivo não é julgar a técnica construindo um juízo moral de seu uso, mas, antes, trata-se de descrever como através dela se permite ou não uma relação transformadora de si mesmo. Assim, o papel da filosofia não deve ser apenas o de vigiar os

abusos do poder por meio de um juízo de valor sobre o uso das técnicas, mas conduzir a um novo uso da técnica como forma de exercício de si.

Na segunda parte, problematizamos o uso da técnica moderna a partir da descrição das leituras de Heidegger, Sloterdijk e Foucault. Para Heidegger se faz necessário o deslocamento da técnica moderna para a questão da essência da técnica como única forma de construção de uma relação livre com ela. Já para Sloterdijk deve-se compreender a técnica como exercício em que se permite um operar-se a si mesmo e como oposição ao deixar-se operar, para então, praticar o imperativo “você tem que mudar tua vida”. E a partir da leitura de Foucault descrevemos a noção grega de *tékhne* e sua relação com o cuidado de si. O modo como utilizamos a noção de *tékhne* passa pelo deslocamento do uso utilitarista da técnica moderna para um novo uso da *tékhne*, em que seja possível o exercício de si.

Ao descrever a filosofia de Foucault relacionando o cuidado de si e ensino de filosofia não pretendemos transpor para nossa época os diferentes elementos que envolvem esse conceito grego, nem fazer da filosofia o dever de praticar o cuidado de si, mas, assim como também fez Foucault, praticar a dessubjetivação, ou seja, analisar como as técnicas de si tornam-se uma ferramenta importante para a problematização dos processos de assujeitamento no presente.

No terceiro capítulo, *Por uma problematização das técnicas de constituição de si*, descrevemos a partir dos conceitos da biopolítica e da estética da existência do filósofo Michel Foucault dois modos opostos de relacionar a constituição dos modos de vida pelo uso da técnica. Nesse momento nos conduzimos pelas seguintes questões: pela noção de biopolítica, como as técnicas de produção de si constituem-se em uma tecnicidade da vida que anula a potência criativa no agir da própria vida? E pela estética da existência, como *fazer da própria vida objeto de uma tékhne* enquanto arte de viver?

Na primeira parte, tendo como referência a noção de biopolítica, descrevemos a produção da subjetividade pelo domínio de relações de poder biotécnicos, os quais têm como consequência a normalização da vida moderna e o empobrecimento da experiência na educação. Na segunda parte, desenvolvemos o conceito de estética da existência, pela qual pensamos a filosofia como criação dos modos de vida. Ideia que nos conduz ao questionamento do uso biotécnico da vida para, então, pensar por meio da noção de *cuidado de si* outro uso da técnica que é o da vida como arte de viver (*tékhne tou bíou*).

No quarto capítulo, *Por uma problematização do ensino de filosofia no ensino médio técnico: o exercício de si como modo de vida*, problematizamos o ensino de filosofia descrevendo sobre dois modos de praticá-la: um abstrato e o outro como problematizador das

práticas de si. A partir disso, pensamos a filosofia como um movimento de (des)aprendizagem, que por meio da atitude problematizadora conduz a transformação das práticas de sujeição. Também compreendemos a filosofia como *tékhne* do exercício de si, em que a tarefa filosófica se constitui em aprender a cuidar do cuidado de si.

Na primeira parte apontamos a necessidade do deslocamento de um ensino por transmissão para a aprendizagem da experiência problematizadora de nós mesmos. É preciso mencionar que assumimos essa segunda atitude como o modo de pensar a filosofia, isto porque consideramos que este modo constitui uma maneira de pensar a formação ético-política na educação. Desse modo, a problematização das práticas de si é o fio condutor pelo qual pensamos a filosofia e, também, pelo modo como conduzimos esse trabalho como atitude de contraposição à ideia do ensino como transmissão.

Predomina no ensino de filosofia a concepção de que se deve transmitir a história da filosofia como condição para a busca da verdade. Contudo, na filosofia como transmissão se faz uso da verdade como posse do conhecimento, o que impede o uso da história da filosofia como dessubjetivação no presente. Portanto, a filosofia como transmissão se constitui em um uso técnico no ensino, porque produz um sujeito autômato que apenas reproduz o conteúdo. A tradição filosófica tem privilegiado o “conhece-te a ti mesmo” como modo de fazer filosofia, na qual prevalece o conhecimento como modo de descoberta de si. E para Filipe Ceppas (2010, p. 175) os professores fazem do “conhece-te a ti mesmo” um ensino de filosofia que esteja mais a serviço da “revisão das crenças do senso comum” do que o enfrentamento da questão da transformação do sujeito. É necessário pensar a filosofia como algo que se dá na própria vida, pois o exercício de transformação de si faz com que a verdade seja vivida de um modo singular e como resistência aos modos de governo da verdade.

A partir disso, descrevemos sobre o que significa pensar a prática do ensino de filosofia no ensino médio técnico em nossa experiência de docente no Instituto Federal do Paraná³. Em nossa análise, destacamos a necessidade do deslocamento das questões pedagógicas sobre o ensino de filosofia porque são discussões que se fecham nas demandas

³ O Instituto Federal do Paraná (IFPR) iniciou suas atividades em 2009 e sua constituição se deu de forma diferente do que ocorreu em outros Estados em que o CEFET (Centros Federais de Educação Tecnológica) foi a estrutura utilizada para a criação dos Institutos Federais (no primeiro capítulo descreveremos sobre alguns aspectos da criação dos Institutos Federais). No que diz respeito ao modo como o ensino de filosofia é praticado no Instituto Federal do Paraná, espaço a partir do qual falo pela experiência de docente desde maio de 2011, nota-se que não há uma articulação em torno de um debate sobre o papel do ensino de filosofia na educação técnica e tecnológica, mas a prática do ensino de filosofia se realiza de forma isolada a partir das concepções e formações específicas de cada docente. Com isso, não se quer dizer que deve existir a necessidade de uma política institucional comum aos *campi*, mas que a ausência de discussão sobre o ensino de filosofia não contribui para a disseminação de diferentes práticas, bem como para a problematização e transformação de nossas próprias práticas.

técnicas de ensino (O que ensinar? E como ensinar?) e, também, porque conduzem apenas a um *uso técnico-moral* da filosofia ao buscarem a formação de um sujeito crítico para exercer um comportamento cívico. E objetivamos pensar a filosofia como aprendizagem problematizadora que conduz a um movimento de dessubjetivação das relações de poder. E assim, o papel da filosofia se constitui em um *uso ético-político* de resistência aos modos de governo e como criação de novos modos de vida. Com a inflexão ética e política dessa discussão pensamos a prática de um *êthos* filosófico como campo de formação que extrapola a escola e, também, como prática política que implica em uma escolha que atravessa o currículo para além da formação disciplinar.

Na segunda parte desse capítulo, nos conduzimos pela ideia de pensar a relação entre filosofia e técnica a partir da ligação que Foucault estabelece na noção de *parresía* (2004a, p. 450) entre os elementos da atitude moral (*êthos*) e procedimentos técnicos (*tékhne*), ou seja, existe uma relação indissociável entre exercitar-se por meio de determinadas técnicas e a constituição de um modo de ser. Assim, diagnosticar a ligação entre *êthos* e *tékhne* constitui o fio condutor pela qual pensamos esse capítulo, isto porque é por meio dessa relação que pensamos a formação ética do sujeito. Por isso, nosso objetivo é analisar o ensino de filosofia no ensino médio técnico como a tarefa crítica que por meio do exercício de si torna possível constituir um autogoverno como prática da liberdade. E nessa tarefa, acreditamos que a problematização das práticas como repetição cotidiana do exercício de si conduz a recriar cotidianamente uma maneira singular de ensaiar a vida.

É preciso destacar, que o modo como conduzimos nosso trabalho pelos conceitos da ontologia do presente e da estética da existência não é com o objetivo de reproduzir um determinado modo de diagnóstico e criação de vida como é descrito por Foucault, mas o de pensar como por meio deles torna-se possível o processo de dessubjetivação em nosso presente e dos problemas que são nossos. Nessa perspectiva, não pretendemos defender que o dever do ensino de filosofia seja o de reproduzir-se como cuidado de si e, sim, pensar a prática da filosofia como um cuidado para consigo pelo deslocamento da subjetividade que nos governa.

A postura assumida nessa tese, ao desenvolver outro sentido de se praticar filosofia, não é o de prescrever modelos, antes se trata de buscar destruir evidências e produzir atitudes, pois como afirma Foucault:

A função de um intelectual não é dizer aos outros o que eles devem fazer. [...] é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as

maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, [...] e, a partir dessa nova problematização [...] participar da formação de uma vontade política [...] (2012a, p. 243).

Desse modo, nosso papel como docente de filosofia não é o de transmitir um conhecimento que por meio do qual se reproduzam modos cristalizados de interpretação do mundo, ao contrário, por um modo de fazer filosófico problematizador conduza a transformação dessas práticas e contribua para a formação de uma atitude política.

Desse modo, as questões manifestadas nessa tese são fruto de minha experiência como docente da disciplina de filosofia, da qual surgem duas inquietudes: uma como pensador, que influenciado pelas ideias de Michel Foucault, me levam a problematizar a experiência biopolítica da vida moderna; a outra, como professor de filosofia, que em minha ainda curta experiência no ensino médio técnico vivo desacomodado com a tarefa de ensinar filosofia no presente.

Também é importante dizer que nesse trabalho procuramos nos filiar a certa tradição crítica do fazer filosófico que tem contribuído para a reflexão da filosofia da educação e de modo particular o ensino de filosofia no Brasil. Refletindo sobre diferentes aspectos educacionais, os trabalhos de Pedro A. Pagni e Alexandre S. Freitas têm nos ajudado a repensar a educação principalmente por meio das noções de biopolítica e cuidado de si. E particularmente em relação ao ensino de filosofia, os posicionamentos de Silvio D. Gallo e Rodrigo P. Gelamo contribuíram para nosso deslocamento das questões do ensino para aprender a pensar em filosofia.

Nesse sentido, nessa tese os capítulos foram estruturados em dois sentidos: um político, de deslocamento das questões pedagógicas do ensino de filosofia e também como diagnóstico biopolítico da educação tecnológica e, o outro filosófico, como modo de pensar outro sentido para o ensino de filosofia no ensino técnico em que a problematização das práticas de si constitua-se em um novo uso da técnica. Em nossa análise, observamos a necessária atenção cotidiana com as práticas, pois é pela problematização das práticas que se pode construir uma atitude de dessubjetivação, ou seja, é pensando a prática filosófica como desaprendizagem que fazemos do cuidado de si a questão política da dessubjetivação. Assim, com o título “O *ensino* de filosofia no Ensino Médio Técnico: o exercício de si como *modo* de vida filosófica”, nosso objetivo foi mostrar em sua primeira parte o deslocamento das discussões sobre as questões pedagógicas do *ensino* de filosofia para, na segunda parte, apontar a necessidade de pensar a filosofia como um exercício de si que conduza a formação de diferentes *modos* de vida.

2 POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Sendo nosso objetivo pensar o ensino de filosofia na educação tecnológica dos Institutos Federais torna-se indispensável caracterizar esse lugar onde se ensina filosofia, no qual ela tem o papel de tomá-lo como o seu presente problemático. Por isso, iniciamos esse capítulo descrevendo sobre os Institutos Federais, caracterizando a educação tecnológica e sua proposta político-pedagógica para o ensino técnico. Na segunda parte, apresentamos a partir da ontologia do presente de Michel Foucault, o modo como conduzimos nossa problematização do presente por meio do diagnóstico da subjetividade produzida na educação tecnológica.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: LEGISLAÇÃO, CONCEPÇÃO E CRÍTICAS

2.1.1 Os “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de educação tecnológica”⁴

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm sua origem com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual cria os Institutos e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵, vinculada ao Ministério da Educação no âmbito do sistema federal de ensino. Os Institutos Federais são uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino⁶. Os Institutos Federais (IFs) foram criados a partir de uma estrutura já instalada e por

⁴ Retirado do próprio título do documento da SETEC/MEC intitulado: *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo de educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes* (BRASIL, 2010). Chama a atenção como aparece nos discursos governamentais a caracterização de uma nova proposta política para a educação tecnológica. Ideia que também é evidenciada em um folheto de divulgação da SETEC/MEC: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo nome para um novo momento da educação profissional no Brasil” (BRASIL, 2010b).

⁵ Segundo o Art. 1º a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação é constituída pelas seguintes instituições: “I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II” (BRASIL, 2008b).

⁶ Em relação às modalidades de ensino, a Lei nº 11.892 no seu Art. 2º define que os IFs devem ofertar a educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. E no Art. 7 cita as prioridades estabelecidas pela Lei: educação profissional técnica de nível médio; cursos de formação inicial e continuada; cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização; cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado.

um processo de “agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica CEFET, Escolas Técnicas Federais ETF, Escolas Agrotécnicas Federais EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado” (BRASIL, 2007a).

Algumas ações antecederam⁷ a lei de criação dos Institutos Federais, dentre elas: em 2007 o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) estabelece a missão institucional dos chamados IFETs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia); também em 2007 o Decreto nº 6.095 estabelece os primeiros fundamentos e as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica; em julho de 2008, o Poder Executivo apresenta ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) 3.775/2008 que propõe a instituição da Rede Federal de EPCT e a criação dos IFs; A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica; além de outras ações que gestaram a política e a concepção de educação tecnológica, como: o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*: proposta em discussão (2004) que pretende recuperar o poder normativo da LDB e reinterpretar o conceito de educação tecnológica e, também, o Parecer CNE/CES nº: 277/2006 que estabelece uma nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica.

Com a criação dos Ifs, a Lei nº 11.892 define suas finalidades e características:

Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, **em todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como **processo educativo** e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a **integração e a verticalização** da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e **fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do

⁷ Não é o objetivo dessa pesquisa descrever os aspectos históricos da educação profissional no país, mas apenas registrar algumas ações (leis, decretos e documentos) do movimento político que a partir de 2003 repensa o modelo de política pública da educação profissional brasileira. O foco dessa investigação é compreender a concepção de trabalho presente nos documentos institucionais que fundamentam os IFs, com o intuito de analisar a subjetividade que nela se quer *formar*. Para entender mais sobre os aspectos históricos conferir as teses de: Otranto (2010), Stering (2015) e Turmena (2016).

ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o **desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica**; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver **programas de extensão** e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a **pesquisa aplicada**, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b, Art. 6º, grifos nossos).

Segundo Silva et al. (2009, p. 40), ao publicarem a lei comentada, afirmam que na maior parte das finalidades da lei observa-se a insistência em estabelecer como parâmetro para a educação tecnológica uma relação transformadora da sociedade, o que pode ser observado no direcionamento das ações de extensão com o laço nas demandas sociais e, do ensino e da pesquisa com as necessidades econômicas.

Em relação aos objetivos dos IFs a lei define no Art. 7º uma diversidade de modalidades de ensino, podendo ministrar educação profissional técnica de nível médio até a pós-graduação. Segundo Silva et al. (2009, p. 43) essa abrangência da oferta da educação tecnológica apontam para uma formação que visa tanto a qualificação inicial quanto a formação que se estende ao longo da vida.

Nessas diferentes modalidades, o que chama atenção é a prioridade na expansão do ensino técnico de nível médio como uma nova aposta da política federal de ensino, como está definido no Art. 8º:

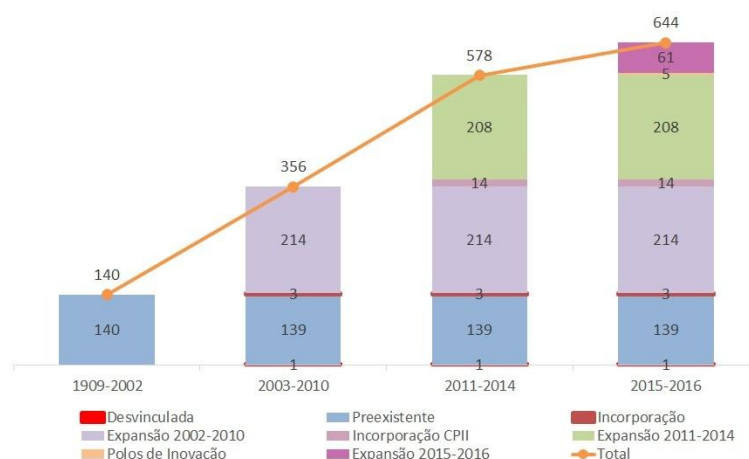
No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I [*ministrar educação profissional técnica de nível médio*] do caput do art. 7º desta lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI [*curios de licenciatura*] do caput do citado art. 7º (BRASIL, 2008b, nossa inserção).

Outra marca dessa nova instituição é sua expansão territorial. Território entendido em um duplo sentido: como espaço geográfico e enquanto espaço de redes de relações sociais que potencializam o desenvolvimento local. Nesse segundo sentido, Silva et al. (2009, p. 36) afirma que: “é no território que se materializa o desenvolvimento local e regional na perspectiva da sustentabilidade – um dos preceitos que fundamenta o trabalho dos institutos federais”. Conforme documento da Setec/MEC sobre a concepção e as diretrizes dos IFs “é evidente a atuação do governo federal no sentido da expansão da oferta pública [...] da

educação profissional e tecnológica em todo o território nacional” (BRASIL, 2010a, p. 14). Mesmo antes da criação dos Ifs, em 2007 durante a segunda fase da expansão⁸, já se propagava um discurso que promovia o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (BRASIL, 2010a, p. 15).

No *site* da Setec/MEC encontramos na forma de gráfico uma síntese mostrando que em 2015/2016 a expansão da Rede Federal atingiu a quantidade de 568 municípios atendidos (sendo que 1909 até 2002 eram apenas 119) e também apresentam um resumo (figura 01) da expansão em unidades da Rede Federal de EPCT.

Figura 01: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: <<http://redefederal.mec.gov.br/images/b9c559f8-4738-4df1-b8b0-04ae836f94b0.jpg>>. Acesso 03 abril 2017.

Outro aspecto importante na expansão é sobre o número de matrículas na educação profissional. Comparando os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em relação à matrícula nos cursos técnicos integrados ao

⁸ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve três fases: Fase 1 (2005-2007), Fase 2 (2007-2010) e a Fase 3 (2011-2014). Para mais, conferir: Souza e Silva (2016) e o documento Brasil (2010a, p. 14-15). A Rede Federal é atualmente formada por: 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas; e ainda, é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São 2 Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (BRASIL, 2016). O Instituto Federal do Paraná (IFPR), enquanto uma das unidades nesta expansão e como campo de experiência dessa pesquisa, foi criado pela Lei nº 11.892 e teve origem na Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR). E possui atualmente 20 (vinte) campi distribuídos nos municípios de Assis Chateaubriand, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória, possui ainda a Diretoria de Educação a Distância e unidades avançadas nas cidades de Astorga, Barracão, Coronel Vivida, Goioerê e Quedas do Iguaçu (IFPR, 2017, p. 25-26).

ensino médio é possível perceber o crescimento no número de matrículas, passando de 1,44 milhão de alunos atendidos em 2013 (INEP, 2014, p. 28) para 1,9 milhão de matrículas em 2016 (INEP, 2017, p. 10), um aumento de 51,1% em três anos.

Analisando mais especificamente as concepções teóricas dos IFs, um documento de referência foi publicado em 2010 pela Setec/MEC com o título *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo de educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes* (BRASIL, 2010a), o qual tem por objetivo “[...] trazer à luz aspectos identitários dessa nova institucionalidade que surge dentro da rede federal de educação tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.” (BRASIL, 2010a, p. 39). Através dele se veicula mais que uma concepção teórica para a educação tecnológica, também uma política de governo.

Enquanto política pública, o novo projeto de educação tecnológica pensada para os IFs é concebido como:

[...] um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (BRASIL, 2010a, p. 18).

O novo modelo de educação tecnológica pretende superar o direcionamento, vigente até 2003, de uma educação historicamente voltada para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, onde estava presente “[...] uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada” (BRASIL, 2010a, p. 19-20). E passa a conceber uma base educacional humanístico-técnico-científica, em que o foco desloca-se para a qualidade social e o desenvolvimento do território, entendendo este como o lugar da vida (BRASIL, 2010a, p. 14-15). O documento ainda destaca a prioridade na oferta da educação básica, tendo uma proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. Entendendo que essa integração deve se dar em novos moldes para superar o conceito de escola dual, fragmentada e a hierarquização dos saberes (BRASIL, 2010a, p. 26-27).

O princípio da integração que orienta a concepção de educação tecnológica é pensado por meio da articulação dos conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, capaz de promover um diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos com a preparação das habilidades relacionadas ao trabalho (BRASIL, 2010a, p.

27). Também aponta o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2010a, p. 33). A base teórica que sustenta o documento é uma leitura conceitual marxista e de uma educação sob a perspectiva histórico-crítica. O que pode ser percebido na utilização como referência teórica de Álvaro Ribeiro Pinto⁹, o documento de 2010a cita a seguinte passagem do autor:

O trabalho constitui, por definição, um fenômeno total da sociedade, revelando-a em todos os aspectos. Pelo trabalho, visando à produção em si, o conjunto social apresenta-se formando a verdadeira totalidade humana, e logo se desenham as relações dialéticas de implicações mútuas que ligam todas as fases. Se compreendermos que a tecnologia é função do Estado de desenvolvimento de trabalho social e não efeito do desenvolvimento imaginário do espírito ou da cultura, vemos logo não poder estar naquele aspecto particular a explicação do conjunto; é o conjunto da sociedade que explica as técnicas nela existentes (Pinto apud BRASIL, 2010a, p. 33).¹⁰

A utilização de Pinto como fundamentação em um documento oficial se deve ao fato de que, tanto esse autor como também as diretrizes do IFs revelam um projeto político de nação, no qual se pretende efetivar a articulação entre educação e trabalho, fazendo com que o indivíduo não apenas reproduza e, sim, domine o conhecimento científico e tecnológico. E através disso, se visualiza a formação de um sujeito emancipado e capaz de transformação social (BRASIL, 2010a, p. 18). “Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta” (BRASIL, 2010a, p. 33). Segundo Sandeski, com Álvaro Vieira Pinto se preconiza uma educação voltada para a classe trabalhadora, buscando a unidade entre educação e produção material (2015, p. 49).

Já para Eliezer Pacheco¹¹ (2011a, p. 17) os Ifs constituem um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica e aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país (o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional). Ainda, afirma Pacheco com os Ifs:

⁹ Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) foi médico, matemático, físico, professor de Filosofia na Universidade Nacional e diretor executivo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). O ISEB, criado em 1955 e fechado em 1964 por causa do regime militar, foi institucionalizado pelo Estado com a intenção de fortalecer o nacionalismo como ideologia oficial, através da elaboração de uma ideologia nacional de desenvolvimento para o país. A partir da tradição hegeliana e marxista, desenvolve o eixo epistemológico de análise histórico-dialética. Durante os anos de 1955 a 1964, no qual juntamente com outros intelectuais brasileiros, ele pensava um projeto de nação e de desenvolvimento em prol dos cidadãos brasileiros, momento esse de estadia no ISEB. É chamado por Paulo Freire de “mestre brasileiro”. Uma de suas principais obras é *O Conceito de Tecnologia* (em 2 volumes). Através de seu enfoque da filosofia da técnica, em plena ditadura militar, relacionava a filosofia, a antropologia e a história em um projeto emancipador para países em dependência tecnológica. Para mais, conferir SANDESKI (2015).

¹⁰ Conforme a nota n. 24 (BRASIL, 2010a, p. 41) a citação é da obra *O conceito de tecnologia* de Álvaro Vieira Pinto.

¹¹ Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) no MEC (2006-2011).

“Vislumbra-se que se constituam em marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa” (2011a, p. 32).

No aspecto formativo, fica evidente a concepção do trabalho como dimensão potencializadora do ser humano. As diretrizes dos IFs deixam claro que a referência é o homem, em uma educação para o trabalho que promova sua emancipação, ideal que é base para a concepção de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais, como se afirma:

A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação (BRASIL, 2010a, p. 33-34).

Essa compreensão está presente na própria lei dos IFs, pois segundo Pacheco e Rezende (2009, p. 10), ao escreverem a apresentação da lei comentada, os IFs deverão adotar como diretriz, entre outros pontos mencionados, o reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo. Em outro momento, Pacheco (2011a, p. 29) afirma que sendo o trabalho elemento constituinte do homem, a referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano. Já Silva et al. (2009, p. 23), também na lei comentada, destaca a dimensão criativa do trabalho em um fazer humano que está implicado com a produção. Por ter como objetivo primeiro a profissionalização a proposta pedagógica dos IFs “[...] tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção” (SILVA et al., 2009, p. 23).

Nesse mesmo horizonte, compreendendo o trabalho como um fazer humano e produção do social, a noção de tecnologia passa a ser interpretada a partir desse registro. Os Ifs “[...] sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firme-se” (BRASIL, 2010a, p. 33). Isso significa, segundo as diretrizes (BRASIL, 2010a, p. 30-35), que é preciso superar a dicotomia entre ciência e tecnologia, entre teoria e prática, passando a propor uma educação tecnológica em que haja a apropriação da tecnologia através do domínio dos fundamentos e princípios científicos, o que é denominado como “um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência”, sendo que isso deve ser praticado através de um conhecimento que se realize pelo ato de pesquisar em dois princípios: educativo (que diz

respeito à atitude de questionamento diante da realidade) e científico (que se consolida na construção da ciência).

Essa noção de tecnologia já está presente em 2004 na construção das *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, na qual se defende que a educação tecnológica deve “[...] registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, historicamente e socialmente construído [...]” (BRASIL, 2004, p. 15). E sobre a relação do homem com a tecnologia afirma: “Dominar a tecnologia, pois, em vez de ser dominado por ela, eis a grande questão. O controle não será exercido pela força, mas pelos valores e pelo sentido maior concedido ao ser humano” (BRASIL, 2004, p. 16). O foco deve ser o fazer humano e não o fazer da tecnologia, daí a centralidade do conceito de trabalho no processo pedagógico da educação tecnológica.

Em síntese, esses documentos que fundamentam a prática pedagógica nos IFs têm como centralidade de seus discursos promoverem uma educação que se realize por meio da concepção do trabalho como princípio educativo e como estratégia de ação política a formação de um sujeito que ao dominar o conhecimento científico e tecnológico seja capaz de autonomia e transformação social.

2.1.2 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio¹²: diretrizes e concepção

Em relação à legislação para educação profissional de nível médio, em 2008 a Lei nº. 11.741 altera os dispositivos da Lei nº. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), institucionalizando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio. A Lei nº. 11.741 revaloriza a possibilidade do ensino médio integrado com a educação profissional técnica, a qual era tratada superficialmente pela LDBEN. Uma de suas principais orientações teóricas é a integração entre trabalho, ciência e tecnologia. Conforme expresso no Art. 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008a).¹³

¹² A lei nº 11.741, nos Art. 36-B e Art. 36-C, define que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: articulada com o ensino médio (nas formas integrada e concomitante) e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2008a). Optou-se por desenvolver um diagnóstico da concepção de educação tecnológica no ensino técnico de nível médio, pois este é o espaço por excelência do ensino de filosofia no qual atuamos e problematizamos nossa pesquisa.

¹³ A articulação conceitual entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura também aparece na legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como pode ser observado no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) e na Resolução nº 2 (BRASIL, 2012) e tornam-se documentos de referência na elaboração em 2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio.

Discussão que já se realizava desde 2007 com o Documento Base: *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007b), no qual se discute o projeto de integração do ensino médio à educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Afirmando que: “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (BRASIL, 2007b, p. 41). Assim, o documento tem por objetivo, primeiro, descrever sobre a história da educação profissional no país mostrando o predomínio da dualidade entre a educação básica e profissional e, em seguida, defender a superação dessa dualidade através de um novo projeto unitário para o ensino médio integrado a formação profissional, através da interpretação do trabalho sob o viés ontológico-histórico.¹⁴

Analizando mais especificamente os pressupostos teóricos das diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica, em 2012 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 09/05/2012 e a Resolução nº 6 de 20 de Setembro de 2012). Esses documentos pretendem reger as novas diretrizes para o ensino médio técnico em meio às novas relações de trabalho nesta sociedade tecnológica. Desse modo, assumem o conceito de trabalho como um princípio norteador das diretrizes como exposto no inciso III do Art. 6º da Resolução: “trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012b) e no parecer “*O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio*” (BRASIL, 2012a, p. 16). Sendo que o Decreto nº 8.268/2014, em seu Art. 2 inciso III, reafirma “a centralidade do trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 2014).

A Resolução nº 6/2012 acrescenta que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

¹⁴ O próprio Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Paraná (IFPR), em seu relatório de 2017, reconhece em seu diagnóstico uma estrutura curricular dual vigente em seu ensino, como afirma: “A forma de organização curricular atual no IFPR está pautada num modelo disciplinar que entende a escola como lugar de socialização do conhecimento científico, produzido e sistematizado historicamente pela humanidade, cuja estrutura privilegia o domínio específico e compartimentado das áreas. São mais valorizadas as áreas clássicas como a Matemática e a Língua Portuguesa em detrimento de outras como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, e também ocorre maior valorização das áreas técnicas sobre a formação geral” (IFPR, 2017, p. 51).

II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 2012b, Art. 14).

Já no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 se salienta que o mundo do trabalho funciona como referência para a educação profissional, pois orienta o direcionamento formativo, o qual precisa fornecer além do domínio operacional de um determinado fazer, também precisa aliar “[...] a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho” (BRASIL, 2012a, p. 8). Ainda para o Parecer a educação profissional não é identificada como simples instrumento de política assistencialista ou apenas um ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas ela permite ser uma estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

Em 2012 Eliezer Pacheco publica o livro *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*, o qual é o resultado das discussões de vários colaboradores e de audiências públicas realizadas ainda em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com essa publicação, o autor declara ter por objetivo contribuir para as discussões na iminência da apreciação e aprovação das diretrizes para a educação tecnológica (2012, p. 7). Tratando sobre os conceitos das diretrizes, Pacheco (2012, p. 67) afirma que o trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos, como também é o que possibilita compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Ao tratar sobre o conceito de trabalho, Pacheco entende que o sentido ontológico do trabalho é o que permite evidenciar a unicidade entre as dimensões científica, tecnológica e cultural (PACHECO, 2012, p. 66). Já o trabalho torna-se princípio educativo tanto pelo sentido ontológico, como no sentido histórico do trabalho: no primeiro, transforma-se em conhecimento desenvolvido e apropriado socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades das potencialidades e dos sentidos humanos; no segundo, visa a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Sendo que é por meio desses dois sentidos que se organiza a base unitária do ensino médio (PACHECO, 2012, p. 68-69)¹⁵. Ainda, defende que é nesse segundo sentido que

¹⁵ Tal concepção já estava presente no Documento Base de 2007 da *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007b, p. 46).

se “[...] fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, essas entendidas como uma forma contratual, socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho” (PACHECO, 2012, p. 69).

Na descrição até aqui, observou-se que a concepção do trabalho como dimensão ontológico-histórica constitutiva do ser humano atravessa as políticas de formação no campo da educação e tornando-se referência tanto para a legislação educacional, como também está presente como base de investigação de vários teóricos da educação. Dentre alguns: Dermeval Saviani (2007) tem por objetivo investigar como se produziu historicamente a separação entre trabalho e educação, fundamentando em Gramsci a concepção do trabalho como princípio educativo da escola unitária como modelo para a educação politécnica no ensino médio; Já Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005) destacam que se discutiu muito, desde o decênio de 1980, a questão da educação politécnica, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo durante as discussões para a Constituição de 1988 e para a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1997). Ainda, destaca-se o texto de Marise Ramos (2008), que ao tratar sobre a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, afirma que é preciso reconhecer como uma necessidade o direito ao trabalho das classes trabalhadoras, pois isto é o que possibilita o enfrentamento das adversidades econômicas.¹⁶ E afirma:

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também pode vir a se constituir como contexto, justificando a formação específica para atividades diretamente produtivas (RAMOS, 2008, p.8).

Observa-se aqui que, para Ramos, a estratégia de se organizar o ensino médio pela concepção de trabalho como princípio educativo caminha junto com uma opção política de direcionamento da formação para as atividades produtivas. Ideia que pode explicar a disposição com que essa concepção de trabalho é incorporada como princípio educativo, isto porque, não se torna apenas uma questão pedagógica, mas uma estratégia política de armar o indivíduo com competências para conquistar o espaço econômico.

¹⁶ Não é objetivo dessa pesquisa aprofundar a literatura e os teóricos da educação sobre o assunto, mas apenas enfatizar a descrição de como essa concepção de trabalho aparece na legislação relacionada aos IFs e ao Ensino Médio Técnico. Optou-se por citar esses autores, mesmo que de modo breve, porque esses autores são utilizados como referência nas formações pedagógicas no IFPR.

2.2 A ATITUDE CRÍTICA COMO DIANÓSTICO DO PRESENTE

2.2.1 Problematização

A problematização que realizamos nesta pesquisa está ligada ao modo como Foucault compreende a *tarefa filosófica*, a qual o autor desenvolve a partir de duas atitudes: como questão política, um diagnóstico da atualidade e como questão ético-estética, a criação dos modos de vida. Sobre o primeiro aspecto, no texto de 1984b descrevendo sobre a noção de crítica Foucault afirma:

A reflexão filosófica sobre ‘a atualidade’ como diferença na história e como motivo para uma **tarefa filosófica** particular me parece ser a novidade desse texto. [...] uma escolha voluntária que é feita por alguém; enfim, uma **maneira de pensar e de sentir**, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca pertinência e **se apresenta como uma tarefa** (2005, p. 341-342, grifo nosso).

Trabalho filosófico que Foucault expressa pela pergunta: “O que, no presente, faz sentido para uma reflexão filosófica?” (2011c, p. 260). Com isso, nosso objetivo com a problematização do ensino de filosofia não é o de realizar uma descrição do modo como a filosofia é estruturada metodologicamente, mas ao colocar a questão da *tarefa filosófica* se quer contribuir para fazer com que ela seja um diagnóstico do presente, em busca do que faz sentido para sua reflexão e pelo qual se deve lutar. Trata-se de uma dimensão política, que se propõe a diagnosticar as possibilidades de transformação de nós mesmos, do que estamos dispostos “a aceitar, a rejeitar e a mudar, tanto em nós mesmos quanto em nossas circunstâncias” (2011a, 153-154, nota n. 90).

Em Foucault, a questão política é inseparável da experiência ética que o sujeito faz de si mesmo. Por isso, a questão ético-estética da *tarefa filosófica* é apontada pelo autor como resposta a pergunta: “Como é possível fazer do estilo de vida um grande problema filosófico?” (2012a, p. 247). Pergunta que tem por objetivo orientar nossa investigação a compreender a prática filosófica como uma atitude crítica do modo como conduzimos nossa vida. Ao praticar a filosofia, professor e estudante, enquanto elementos e atores dessa prática, ensaiam por meio da tarefa filosófica do exercício de si a criação de novas formas de vida. Desse modo, por meio das questões da política e da ética-estética fomos impulsionados a problematizar a *tarefa filosófica do exercício de si*, ou seja, pela ontologia do presente busca-se pensar a tarefa filosófica como diagnóstico do que nós somos e, pela estética da existência pretende-se pensar a filosofia como um modo de conduzir a vida como uma arte de si.

A partir desse direcionamento das dimensões política, ética e estética, compreendemos que para que algo possa surgir como *sentido em uma reflexão filosófica* e possa conduzir a *vida como problema filosófico* se faz necessário a problematização dos modos de subjetivação presente no processo educacional.

Desse modo, em nossa pesquisa a indagação sobre a *tarefa filosófica* tem como especificidade a problematização da subjetividade formada no ensino médio técnico do Instituto Federal. Com a delimitação desse espaço de investigação, afirmamos que o lugar em que se pratica o ensino da filosofia também se constitui em uma questão fundamental, pois nesse ambiente as características próprias desse modelo de ensino não apenas determinam o que ensinar e como ensinar, mas, sobretudo, a constituição de um determinado tipo de subjetividade. Assim, realizar o diagnóstico da subjetividade produzida na educação tecnológica é, em nossa maneira de pensar, um modo de colocar a *tarefa filosófica no ensino médio técnico*. Outro modo de colocar a questão e que contribui para manifestar a especificidade dessa problemática diz respeito ao seguinte: há algo característico ao modo de proceder na educação tecnológica que exige da filosofia a tarefa de diagnóstico? Ou ainda: que tipo de subjetividade é produzida no ensino de filosofia no ensino técnico?

A partir desta perspectiva de diagnóstico da relação entre ensino de filosofia e educação tecnológica nosso propósito é problematizar o modo como se concebe e vivencia o conhecimento científico e tecnológico na educação, sendo nosso objetivo analisar a hipótese de que a produção da subjetividade na educação tecnológica constitui uma existência biopolítica que conduz ao empobrecimento da experiência de si. Assim, o foco problemático não é a descrição do porquê da educação tecnológica, pois a formação profissional e técnica tem seu sentido e importância para a sociedade, devendo esta ser de uma formação sólida e que concilie o conhecimento científico com outras formas de saberes. No entanto, o que está em jogo é o direcionamento da subjetividade para um único fim: o sujeito produtivo. A educação tecnológica fala de uma educação apenas em questão de aceleração do tempo, ou seja, do desenvolvimento de competências para a integração socioeconômica. Desse modo, a educação tecnológica não tem pensado a vida para além da formação profissional ou, melhor, tem se preocupado apenas com a parte da vida que é determinada pela sua condição cotidiana da utilidade e do trabalho. A vida do aluno na educação tecnológica é de uma vida envolvida pelos saberes e poderes do conhecimento científico e tecnológico, por isso, se faz necessário que nessa educação se problematiza a vida em sua relação agonística de sujeição e liberdade. Daí a importância dessa reflexão para a educação tecnológica, o qual predominantemente se conduz por uma racionalidade governada por princípios de uma racionalidade técnico-

científica. O que interpela a filosofia a problematizar tanto esse modo de proceder tecnológico realizando um diagnóstico de sua tecnicidade biopolítica como também seu próprio fazer filosófico, questionando seu uso técnico por meio do ensino como transmissão. E então perguntamos: de que maneira a produção da subjetividade e o uso da técnica constituem na educação tecnológica em dispositivos biopolíticos? A formação crítica como função tradicional da filosofia consegue romper com a produção de uma subjetividade assujeitada? Como trabalhar o exercício de si no ensino de filosofia, em uma disciplina que tradicionalmente se estrutura de uma forma técnico-curricular? E como pode ser pensado o exercício da filosofia por meio de um novo uso da técnica?

2.2.2 Uma ontologia do presente: a crítica e a constituição do sujeito pelo domínio da *tékhnē*

No início da década de 1980, o autor francês buscará em Kant um fundamento para a filosofia como uma história crítica do pensamento em sua atualidade. Foucault afirma, no texto *O que são as luzes?* de 1984c (2011), que Kant inaugura duas grandes tradições críticas na filosofia moderna: uma denominada de analítica da verdade, instaurada por uma filosofia que investiga as “condições sob as quais um conhecimento verdadeiro é possível”; a outra, chamada de analítica do presente, na qual Foucault se inscreve, marcando outro tipo de interrogação. Segundo Foucault, inaugurada pela questão kantiana da *Aufklärung*, a segunda tradição crítica busca um diagnóstico da atualidade e das possibilidades de ultrapassagem nas condições da experiência efetiva.

Desse modo, a relação com a filosofia de Kant é, ao mesmo tempo, de ruptura e de continuidade. Enquanto continuidade, Foucault sob o pseudônimo de Maurice Florence, citando um trecho de F. Ewald, afirma: “Se Foucault está inscrito na tradição filosófica, é certamente na tradição *crítica* de Kant” (2012a, p. 228). A partir de Kant, Foucault compreende a crítica como *saída*, como a *diferença* em relação ao hoje que se apresenta como uma *tarefa* e *obrigação* (FOUCAULT, 2005d, p. 337-338). Enquanto ruptura, Foucault se desloca da filosofia kantiana da analítica da verdade, a qual é conduzida pela busca de um “a priori transcendental” como uma descrição das condições transcendentais de possibilidade do conhecimento válidas para qualquer experiência. A analítica da verdade procede por *juízos determinantes*, ou seja, faz uso de categorias da razão para julgar com base na sua própria hierarquia. Trata-se de juízos mecânicos e normativos, no qual a crítica funciona apenas como reorganização das estruturas das categorias do entendimento quando estas já não funcionam mais no esquematismo da razão. Por outro lado, Foucault se situa no diagnóstico de um “a

priori histórico”, o qual não remete a nenhuma instancia transcendental, mas apenas as formas históricas regulares e contingentes, ou seja, condições de possibilidade no nível da existência, regras que são históricas e que conduzem as mudanças efetuadas em uma época.

Desse modo, essas duas tradições filosóficas se desdobram em duas maneiras de praticar a filosofia: na primeira, a filosofia é entendida como reflexão sobre a própria razão e o conhecimento da verdade. Sobre isso Gelamo afirma:

a busca incessante pela verdade das/nas coisas e, principalmente pelos postulados feitos com base na obra de Kant, pela verdade analítica que se pode encontrar por meio de um método, fez com que o pensamento se dogmatizasse na tentativa de conhecer a verdade e descobrir a enunciação verdadeira das coisas (GELAMO, 2007, p. 239).

Já a partir da outra tradição, através de “outro tipo de interrogação, outro modo crítico de indagação” (FOUCAULT, 2011, p. 268), se permite problematizar o próprio modo de se fazer filosofia. Segundo Gelamo para escapar da analítica da verdade “[...] torna-se necessário tensionar a própria atualidade do ensino da Filosofia para, a partir daí, ser possível *inventar um problema* no interior do qual se problematize a contingência mesma onde o problematizador está imerso” (GELAMO, 2009, p. 105).

Já no texto *O que são as luzes?* de 1984b, Foucault descreve que quando Kant em 1784 publica um texto como resposta à questão: “Was ist Aufklärung?” (2005, p. 335), surge o primeiro passo para fazer da filosofia uma constante problematização do presente, postura esta que faz parte do mais íntimo que procurou praticar em sua filosofia. Ideia também apresentada na obra de 1979: “*O que acontece atualmente e o que somos nós, nós que talvez não sejamos nada mais e nada além daquilo que acontece atualmente?*” A questão da filosofia é a questão deste presente que é o que somos” (FOUCAULT, 2005c, p. 239).

Foucault compreende a *Aufklärung*¹⁷ como um princípio ontológico de nós mesmos, isto porque a crítica do presente deve se constituir em um “[...] princípio de uma crítica e de uma criação permanente de nós mesmos em nossa autonomia” (2005, p. 346). Em outro texto de 1984c, sobre o assunto, afirma:

¹⁷ No texto de 1984b, Foucault afirma que Kant ao tratar sobre *Aufklärung* está discutindo a questão histórica do Iluminismo (movimento pelo esclarecimento), sobre o papel da razão na luta contra a “minoridade” (incapacidade dos homens se utilizarem de seu próprio entendimento). E afirma: Kant “[...] descreve de fato a *Aufklärung* como o momento em que a humanidade fará uso de sua própria razão, sem se submeter a nenhuma autoridade” (2005, p. 340). Portanto, a atitude crítica para Kant é a busca por libertar a razão do que a aprisiona em sua atualidade, ou seja, Kant desloca a crítica para as condições do saber (condições de possibilidade do conhecimento) e neutralizando seus efeitos políticos; já Foucault irá fazer da crítica uma atitude política. Foucault desenvolve o tema da *Aufklärung* nos seguintes textos: O que é a crítica? [Crítica e *Aufklärung*] (Cf. 2004b); O que são as luzes? [What is Enlightenment?] (Cf. 2005d); O que são as luzes? [Qu’est-ce que les lumières?] (Cf. 2011c) e na aula de 5 de janeiro de 1983 na obra *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France [1982-1983]* (Cf. 2010a).

Afinal, parece-me que a *Aufklärung*, tanto como acontecimento singular inaugurando a modernidade europeia quanto como **processo permanente** que se manifesta na história da razão, no desenvolvimento e na instauração das formas de racionalidade e de técnica, de autonomia e de autoridade do saber, não é, para nós, simplesmente um episódio na história das ideias. Ela é uma **questão filosófica inscrita**, a partir do século XVIII, em nosso pensamento (FOUCAULT, 2011, p. 267, grifo nosso).

Para Foucault em nosso modo de pensar, inaugurado pela *Aufklärung*, já está inscrito, marcado, como um processo permanente de conquista da autonomia. Atitude de problematização do presente que deve ser reativado constantemente em nós, como um acontecimento que é apropriado pelo pensamento e por nosso modo de agir. Daí seu projeto ser denominado de “ontologia do presente” ou “ontologia de nós mesmos” (FOUCAULT, 2010a, p. 21), pois entende a atitude filosófica como uma crítica constante do presente, como uma maneira de combater toda e qualquer forma de assujeitamento de si. A questão do presente deve ser também a questão de si mesmo.

A *Aufklärung* kantiana, como o questionamento da atualidade do que somos, identifica o *auto* (autonomia da razão) como modo de ser do sujeito como uma atitude em relação ao presente. Para Foucault, essa problematização de Kant, permite tanto diagnosticar o modo como constituímos nossa autonomia, como também, o que assumido por Foucault, deve promover uma atitude, uma maneira de ser e de se conduzir = um *êthos* (FOUCAULT, 2012a, p. 264). Sobre isso, no texto de 1984b, afirma: “[...] um *êthos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico” (2005, p. 345). Desse modo, concebe a atitude crítica de si mesmo como um *êthos* que caracteriza nosso modo de ser na modernidade. E, ao compreender a modernidade como atitude, afirma:

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne a atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguém; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *êthos* (2005, p. 341-342).

Ou ainda, quando diz:

Gostaria, por um lado, de enfatizar o enraizamento na *Aufklärung* de um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo; gostaria de enfatizar, por outro lado, que o fio que pode nos atar dessa maneira à *Aufklärung* não é a fidelidade aos elementos de doutrina, mas, antes, a reativação permanente de uma atitude; ou seja, um *êthos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico (2005, p. 344-45).

Ao relacionar a questão sobre a atualidade com o *êthos*, Foucault está pensando a ontologia do presente como uma demanda ética¹⁸. Em rodapé da página 591 da obra *A Hermenêutica do Sujeito*, os editores da obra citam uma frase que Foucault deixa de pronunciar, mas que está registrado em seu manuscrito. A passagem também permite relacionar a tarefa da *Aufklärung*, enquanto diagnóstico do presente ligado ao exercício de si. Está escrito: “E se a **tarefa deixada pela *Aufklärung*** [...] consiste em interrogar sobre aquilo em que se assenta nosso **sistema de saber objetivo**, ela consiste também em interrogar aquilo em que se assenta a modalidade da **experiência de si**” (FOUCAULT, 2004a, p. 591, grifos nossos). A frase faz parte das discussões de Foucault sobre o desafio da filosofia ocidental em compreender este momento no qual o mundo tornou-se o correlato de uma *téchne* e, no mesmo tempo e lugar, em que se manifesta um sujeito do conhecimento. Embora deva ser também o momento em que a filosofia se realiza como uma verdade do sujeito que somos (ontologia do presente). Desse modo, a *Aufklärung*, enquanto atitude crítica permite que o ensino de filosofia se realize como o lugar de duas atitudes: por um lado, problematizar o saber objetivo, que se manifesta principalmente no saber científico e tecnológico e, por outro, questionar o modo como fazemos a experiência de nós mesmos.

Continuando sobre essa ligação entre ontologia do presente e a ética, Foucault afirma (2012a, p. 294) que a questão da *Aufklärung* “[...] surgida no final do século XVIII define o quadro geral do que chamo de técnicas de si”. E afirma ainda, que esse tipo de interrogação permite o deslocamento das questões filosóficas tradicionais que perguntavam sobre: “o que é o mundo? O que é o homem? O que foi feito da verdade? O que foi feito do conhecimento? De que modo o saber é possível?” (2012a, p. 294). A *Aufklärung* permite outro tipo de problematização: “o que somos nesse tempo que é o nosso? [...] a atividade filosófica concebeu um novo polo, e que esse polo se caracteriza pela questão, permanente e perpetuamente renovada: ‘O que somos hoje?’” (2012a, p. 294)¹⁹. Em sua filosofia do

¹⁸ Segundo Castro (2009, p. 154) o *êthos* é para os gregos o modo de ser do sujeito, a maneira como conduz sua vida (seus costumes, como enfrenta os acontecimentos) e, que Foucault passa a interpretar a modernidade também como um *êthos*, como uma atitude. Já para Gelamo (2009, p. 110) a ontologia do presente se configura em uma *atitude ética*, como afirma: “Por esse motivo, podemos dizer que esse modo de pensar faz parte de uma concepção da filosofia que se constitui como atitude e como modo de existência, respondendo, assim, ao anseio de um *si mesmo* ávido de vontade de resistir ao instituído”. Também para François Ewald que afirma: “A atualidade da filosofia na medida em que para Foucault, a questão passa para Kant em *Was ist Aufklärung?*, descreve a forma moderna do cuidado de nós mesmos” (1996b, p. 24, tradução nossa). E segundo Frédéric Gros (2010, p. 345s) Foucault, influenciado pela herança crítica kantiana, retoma o conceito grego do cuidado de si (técnicas de si) como uma questão ontológica e o problema real da filosofia moderna.

¹⁹ Foucault não coloca a pergunta: “o que é o homem?”, próprio das ciências humanas, mas problematiza: “quem somos nós?”. Pergunta lançada por Nietzsche, no prefácio da obra de 1987 *Genealogia da Moral*, no qual mostra como o conhecimento nos torna desconhecidos e que perguntar sobre nós implica também a vida, como afirma:

presente, Foucault retoma o questionamento socrático do “conhecer a si mesmo” como uma questão moderna da atualidade do que nós somos. Ao perguntar sobre “Quem somos nós?”, Foucault faz um novo uso da questão socrática, intensificando o modo de ser do sujeito em relação ao presente. A questão da atualidade em Foucault torna-se um modo de potencializar o cuidado de si por meio do diagnóstico do que somos.

Nessa mesma perspectiva, no texto de 1984c Foucault pergunta sobre o que no presente faz sentido para a reflexão filosófica. Em sua resposta afirma: “Trata-se de mostrar em que e como aquele que fala enquanto pensador, sábio, filósofo, faz parte desse processo e (mais que isso) como ele tem certo **papel a desempenhar** nesse processo no qual ele será a um só tempo elemento e ator” (2011, p. 260, grifo nosso). Já no texto de 1982 afirma: “[...] o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos neste exato momento” (FOUCAULT, 1995a, p. 239). Desse modo, a filosofia pensada a partir da ontologia do presente faz do processo do filosofar um movimento de problematização da realidade em que o sujeito não pode se distanciar de modo abstrato. Como *elemento e ator*, aquele que se coloca na tarefa de filosofar deve fazer da sua própria realidade o seu problema. Esse agora dentro do qual estamos todos é o acontecimento filosófico do qual não podemos fugir, sobretudo, temos um papel a desempenhar. Pensar o ensino de filosofia como diagnóstico do presente é fazer de sua atitude um exercício sempre atual. Foucault ao fazer da filosofia um diagnóstico do presente mantém uma relação viva no/do pensamento.

Analisando esse “papel a desempenhar”, importante para pensar a prática da filosofia, Foucault destaca (2010a, p. 9) que o texto de Kant mantém uma relação própria entre escritor e leitor. Para Foucault, o importante é lembrar que o texto de Kant é um artigo de jornal publicado em uma revista e, isso revela o deslocamento de uma relação abstrata que a universidade mantém com o público para uma relação concreta da “forma livre e universal da circulação do discurso escrito”. A *aufklärung* mantém uma relação própria com o público a que se dirige, sobre a necessidade de problematizar “esse agora dentro do qual estamos todos” (2010a, p. 12).

“nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos [...]. Quanto ao mais da vida, as chamadas ‘vivências’ qual de nós pode leva-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre ‘ausentes’: nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos. [...] perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, ‘o que foi que vivemos?’ e também ‘quem somos realmente’ (NIETZSCHE, 1998, p. 7). A pergunta sobre o que o homem supõe a busca por uma essência humana pronta e imutável, o que se quer evitar, para não deixar-se levar pelos mesmos equívocos da modernidade: o saber-poder normalizador. Já F. Gros (1995) aponta que “[...] não se trata de perguntar ‘quem somos nós enquanto sujeitos universais’, mas enquanto sujeitos, ou singularidades *históricas*. Qual é esta historicidade que nos atravessa e nos constitui?” (GROS, 1995, p. 177).

A partir dessa ligação entre crítica e público, em que o que está em jogo é o modo de interrogar o presente enquanto diferença, podemos pensar a relação com o outro com base no que constitui o comum que nos atravessa e que nos une em uma comunidade de afeto. A partir disso perguntamos: qual o uso público da filosofia? Ou ainda, qual o *papel a desempenhar* pela filosofia? Pensar a filosofia a partir desse registro exige o deslocamento de um ensino abstrato, para pensar a prática da filosofia como uma problematização do presente em que o professor e aluno são, ao mesmo tempo, elementos e atores. Para isso, se faz necessário sair do lugar técnico que desempenha o ensino de filosofia no currículo escolar para, então, fazer um novo uso da filosofia. Em outras palavras, deslocar-se do uso técnico-pedagógico (questões metodológicas do ensino da disciplina) e do uso técnico-moral (formação das competências do sujeito crítico) para um uso ético-político em que a problematização do presente conduz ao desassujeitamento das práticas e a criação de si como uma estratégia de resistência. E nesse novo uso, na relação professor-aluno se realiza pela filosofia um encontro em que a singularidade do outro potencializa uma comunidade de afeto.

Outro elemento importante na ontologia do presente é o modo como Foucault compreende a noção de crítica. No texto de 1990 - *O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)*²⁰ - Foucault inicia apontando que a questão que gostaria de tratar é sobre o tema do próprio título: “*o que é a crítica?*”. E a primeira ideia que aparece em sua resposta diz respeito a relação com a filosofia, sobre um: “[...] projeto que não cessa de se formar, de se prolongar, de renascer nos confins da filosofia, sempre próximo dela, sempre contra ela, às suas custas, na direção de uma filosofia por vir, no lugar talvez de toda filosofia possível” (FOUCAULT, 2004b, p. 144). Desse modo, Foucault entende que a filosofia deve se realizar pela própria prática da crítica e que esta permite o próprio devir da filosofia.

E então, Foucault irá apresentar a crítica como uma atitude, como uma virtude, como afirma: “há alguma coisa na crítica que se aparenta à virtude. E de uma certa maneira, o que eu gostaria de dizer a vocês era da atitude crítica como virtude em geral” (2004b, p. 145). Para Foucault a virtude se caracteriza por um modo de se conduzir que é a da problematização do modo como somos governados.²¹

²⁰ Conferência proferida em 27 de maio de 1978 e publicada em 1990 (Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. *Bulletin de la Société française de philosophie*, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990). Texto que utilizamos como base para aprofundarmos a descrição da crítica. Usamos a versão publicada na obra *Por uma vida não fascista* (FOUCAULT, 2004b, p. 144-170).

²¹ Segundo Butler (2013, p. 164) “a virtude é geralmente compreendida ou bem como atributo ou prática de um sujeito, ou bem como qualidade que condiciona e caracteriza pela obediência objetiva às leis e às regras formuladas. E a virtude não é apenas um *modo* de consentir ou de se conformar com normas preestabelecidas. Ela é, mais radicalmente, uma relação crítica com essas normas que se delineia, segundo Foucault, como uma estilização específica da moralidade”. E resgatando o conceito de “artes da existência” a partir da obra *História*

E nesse modo de compreender a crítica, Foucault introduz a pergunta: “como não ser governado?” (2004b, p. 146). Com isso, associa a crítica com a *arte de governar*²², pela qual o sujeito interroga as relações de verdade e poder presente em todo “movimento da governamentalização”. Não ser governado, não quer dizer em não ser governado absolutamente, mas:

[...] uma sorte de forma cultural geral, ao mesmo tempo atitude moral e política, maneira de pensar etc. e que eu chamaria simplesmente arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a esse preço. E eu proporia então, como uma primeira definição da crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser de tal forma governado (FOUCAULT, 2004b, p. 146).

A atitude de não ser governado, não é no sentido de um desgoverno em absoluto ou de sermos totalmente ingovernáveis, mas como uma vontade de “não ser governado assim”, ou seja, não aceitar um tipo de governo específico que exerce poderes em nós. Como afirma: “como não ser governado *assim*, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles”. (FOUCAULT, 2004b, p. 146).

Outra característica da atitude crítica para Foucault (2004b, p. 148) é que ela se realiza como uma arte, como uma “arte da inservidão voluntária, que é aquela da indocilidade refletida”, mas não no sentido de uma insubmissão anárquica, antes deve ser compreendida como um “desassujeitamento no jogo” da política da verdade. Nisso reside o “foco da crítica”, interrogar as relações entre poder, verdade e sujeito, ou seja, interrogar sobre o processo de governamentalização, o qual se realiza em “[...] uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade”. E como resistência a esse processo, a crítica então será “[...] o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade”. Desse modo, Foucault pensa a crítica como uma arte, em que o movimento de

da *Sexualidade*, a autora relaciona a questão da crítica com a formação ética, como afirma: “[...] a formação de si é feita em desobediência aos princípios pelos quais o ‘eu’ se forma, então a virtude será a prática pela qual o sujeito se forma pelo seu desassujeitamento. [...] Eis um momento de deliberação ética que exige a ruptura de nossos hábitos de julgamento, em favor de uma prática mais arriscada, que faça a arte prevalecer sobre a coação” (2013, p. 178).

²² Para Foucault a questão de *como governar* é uma das questões fundamentais que se desenvolvem a partir do século XVI. “Questão fundamental a qual respondeu a multiplicação de todas as artes de governar - arte pedagógica, arte política, arte econômica, se vocês querem - e de todas as instituições de governo, no sentido amplo que tinha a palavra governo nessa época” (FOUCAULT, 2004b, p. 146). Segundo Senellart (2008, p. 497) o conceito de governo no curso de 1979/80 (*Do Governo dos Vivos*) marca o primeiro movimento do poder à ética. Na fase ética o conceito de governo de si será retomado como um modo de transformação de si, o que implica que a subjetividade seja tomada em um processo de governamentalidade.

desassujeitamento faz da crítica um ato criativo. Em outras palavras, a prática da crítica conduz a um modo de subjetivação em que o ‘eu’ se estiliza, ou seja, o indivíduo livre das amarras que o constitui deve buscar outros modos para a constituição de si.

A crítica como “indocilidade refletida” requer que o exercício do pensamento se coloque a si mesmo em um processo de crise, isto porque, ao mesmo tempo, em que o sujeito assume a tarefa da reflexividade como elemento de sua formação, também se exige que essa tarefa não seja apenas algo interno, mas se constitua em um processo de desassujeitamento que confronta a normalização.

De modo semelhante, Frédéric Gros na obra *Desobedecer* (2018)²³ a partir dos conceitos de obediência e desobediência esboça um projeto ético-político como forma de ruptura à servidão voluntária. Nessa obra, Gros descreve sobre a genealogia da obediência com objetivo de construir uma estilística da desobediência em prol de uma democracia crítica como um trabalho ético. Já na introdução Gros (2018, p. 9) questiona “por que obedecemos?” e “por que as pessoas não se revoltam?”, com isso o autor deixa claro que o problema não é a desobediência, mas é a obediência. Sua constatação é de que a obediência não se dá pela coerção, mas por uma relação consigo em que o hábito é a primeira razão da servidão voluntária (2018, p. 53). O hábito é a impossibilidade de fazer de outro modo, a razão de sua submissão está na “impossibilidade de desobedecer”, ou seja, eu mesmo produzo minha obediência porque “não posso fazer de outro modo” (2018, p. 40).

Como forma de combater essa obediência cega, em que “obedecer é dizer não a si mesmo dizendo sim ao outro” (2018, p. 168), Gros pensa a democracia crítica como uma “tensão ética no íntimo de cada pessoa”, que denomina de *si político* (2018, p. 16). Para o autor, o *si político* designaria nossa intimidade ético-política, uma relação consigo que por meio de uma tensão ética é capaz de gerar a desobediência. Essa tensão é importante, porque as pessoas hoje percebem sua submissão, mas que ao não vivenciarem uma relação de tensão

²³ Nessa obra, Gros descreve que o conceito de desobediência não deve ser associado ao de animalidade e que, por sua vez, a obediência seria sinal de humanidade. Isto porque a experiência totalitária do século XX evidenciou a criação de “monstros de obediência”, onde a “razão técnica, eficaz, produtora, útil” criou um “*fazer autômato*”, de modo que se pode afirmar a partir desse momento é a “desobediência que humaniza” (2018, p. 28-32). Nessa obra, Gros parte da constatação de La Boétie (na obra *Discurso da servidão voluntária*) de uma obediência como servidão voluntária, uma obediência que se dá por conformismo, onde “cada pessoa alinha seu comportamento ao de *todos os outros*” (2018, p. 93); depois descreve o caso Adolf Eichmann (responsável pela deportação dos judeus para os campos de extermínio), o qual não foi capaz de desobedecer para parar a máquina de morte. Com isso, Gros chega ao diagnóstico de uma obediência técnica nos domínios do comportamento autômato na tecnociência (2018, p. 110s). Por isso, as inquietações éticas como forma de relação de si constituem importante elemento de combate a ausência de si do autômato, no qual se produz uma repetição obediente; também aborda a experiência de Henry D. Thoreau que ao optar por viver em uma floresta faz de sua escolha uma obrigação de desobedecer e a exigência de viver de outra forma. Outro ponto importante a se destacar é que, por meio do conceito de desobediência, Gros atualiza em um novo uso a noção de cuidado de si em Foucault (retomaremos esse assunto no quarto capítulo).

ética consigo não são capazes de insurreição. Assim, a estruturação ética do sujeito político é a democracia crítica, dela nasce a desobediência, “[...] nasce a recusa das evidências consensuais, dos conformismos sociais, das ideias pré-fabricadas” (2018, p. 17). E como atitude ético-política como forma de saída dessa obediência/submissão, Gros propõe o que chama de “submissão ascética”, que no sentido grego de exercício é o movimento pelo qual o “indivíduo se esforça para calcular, no que lhe mandam fazer, uma obediência *a mínima*”. Isto significa que “não se trata de desobedecer ativamente”, mas de “eliminar tudo o que, na minha obediência, poderia significar um princípio de adesão” (2018, p. 56-57).

Em seguida, Gros afirma (2018, p. 152) que essa crítica só é autêntica se ela for uma *desobediência prática*. Com isso, Gros entende que a desobediência precisa ser incorporada na vida do indivíduo, em seu *percurso singular*, onde, citando Thoreau, afirma que “ninguém pode ser eu ‘em meu lugar’”, ninguém pode pensar, decidir e desobedecer em meu lugar. E que essa vida singular se constitui de um trabalho ético sobre si como *princípio de uma conversão espiritual*. Uma transformação, uma ascese, em que “só desobedecemos autenticamente ao outro, aos outros, ao mundo como ele está e finalmente a nós mesmos como hábito, a partir dessa conversão. E é dentro e por meio desse movimento de volta a si mesmo que nos descobrimos insubstituíveis”, um sujeito que Gros denomina como *indelegável* (2018, p. 155-156).

Dessa forma, nessa obra Gros tem por objetivo responder ao seguinte questionamento: “quais são as formas éticas gerais da obediência e da desobediência?”, para que se construa uma “ética do político” em que “obedecer, desobedecer – é dar forma à nossa liberdade” (2018, p. 35-36), ou seja, é preciso formar a obediência e a desobediência como fruto de um exercício de si, para se constituir em um “dever de desobedecer, para permanecer fiel a si mesmo” (2018, 153).

Ainda cabe perguntar: como a crítica potencializa a problematização da *téchne* que constitui o sujeito moderno? No curso de 1982, Foucault afirma que a questão da *téchne* e a constituição da subjetividade é um dos principais problemas da filosofia Ocidental. De modo que no final do curso de 1982 questiona: “de que modo o mundo, que se oferece como objeto do conhecimento pelo domínio da *téchne* pode ser ao mesmo tempo o lugar em que se manifesta e em que se experimenta o “eu” como sujeito ético da verdade?” (FOUCAULT, 2004a, p. 591). Já no texto de 1993, *Verdade e Subjetividade*, Foucault entende que é pela atitude crítica que se busca à problematização das técnicas que deram forma ao conceito de sujeito ocidental. E que essa crítica em sua dimensão política é “[...] uma análise relativa

àquilo que estamos dispostos a aceitar no nosso mundo, a recusar e a mudar, tanto em nós próprios como nas nossas circunstâncias” (1993, p. 207).

Desse modo, a filosofia como atitude crítica trata das possibilidades de transformação do sujeito e de nós mesmos. O projeto foucaultiano visa a realizar uma história crítica do pensamento, na qual a crítica deve ser entendida como um modo de relação com a atualidade em que o indivíduo, por meio de uma escolha voluntária, assume como uma tarefa de resistência às técnicas objetivas que produzem uma maneira de pensar, sentir e agir. Desse modo, em cada espaço de manifestação da vida, seja no pensamento, em nosso comportamento e modo de agir, deve-se promover uma atitude crítica da atualidade do que somos e da possibilidade de deslocamento. Assim, pela atitude crítica em relação ao presente, Foucault mostra que a filosofia não é a procura da verdade, mas das formas históricas de ultrapassagens possíveis. Sobre isso afirma no texto de 1984b: “é preciso concebê-la como uma atitude, um *êthos*, uma vida filosófica, em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível” (2005, p. 351).

No texto de 1990, quando Foucault começa a tratar sobre as relações entre a *Aufklärung* e *Crítica*²⁴, vai situar o problema da filosofia moderna na seguinte questão: “Eis a recíproca e o inverso do problema da *Aufklärung*: o que faz com que a racionalização conduza ao furor do poder?” (FOUCAULT, 2004b, p. 152). Esse problema da filosofia moderna é uma maneira de “engajar-se numa certa prática que se chamaria histórico-filosófica” (2004b, p. 153). No entanto, isso não diz respeito a uma experiência interior, nem sobre as estruturas fundamentais do conhecimento científico, mas trata-se de “[...] fabricar como por ficção a história que seria atravessada pela questão das relações entre as estruturas de racionalidade que articulam o discurso verdadeiro e os mecanismos de assujeitamento que a eles são ligados [...]” (2004b, p. 154). E mais adiante, quando trata do pertencimento ao presente, nesse instante em que estou sujeitado às técnicas de poder e de verdade, afirma que é preciso:

Dessubjetivar a questão filosófica pelo recurso ao conteúdo histórico, libertar os conteúdos históricos pela interrogação sobre os efeitos de poder

²⁴ Para Foucault (2004b, p. 150s) o problema da *Aufklärung* e a interrogação sobre os excessos de poder não foi absolutamente o mesmo na Alemanha e na França. Enquanto que na Alemanha “da esquerda hegeliana à Escola de Frankfurt, houve toda uma crítica do positivismo, do objetivismo, da racionalização, da *technè* e da tecnicização, toda uma crítica das relações entre o projeto fundamental da ciência e da técnica, que tem por objetivo fazer aparecer os elos entre uma presunção ingênua da ciência de um lado, e as formas de dominação próprias à forma da sociedade contemporânea de outro”. Na França as análises da história das ciências, toda essa problematização da história das ciências (por Bachelard e Georges Canguilhem) têm alguma relação com o problema da racionalidade. E que para Foucault é um problema que nos torna fraternos em relação à Escola de Frankfurt.

cuja verdade - essa que eles pressupõem e marcam - os afeta, é, se vocês querem, a primeira característica dessa prática histórico-filosófica (FOUCAULT, 2004b, p. 154, grifo nosso).

Ao questionar nosso pertencimento ao presente não se trata do pertencimento a uma doutrina ou tradição, mas a um “nós”, ou seja, ao que nos torna comum enquanto afetados pelas relações de poder. Por isso, o movimento de dessubjetivação constitui o modo como Foucault utiliza a história da filosofia como ferramenta de liberdade. Ao retomar a filosofia grega seu objetivo não é o de reaplicar os conceitos desenvolvidos naquela época, mas para deslocar-se das relações de poder no presente e pensar a criação de outra subjetividade. Assim, compreendemos que o exercício de dessubjetivar indica o modo como o ensino de filosofia precisa se conduzir, ou seja, por uma problematização de si como uma forma de resistência aos modos de governo autoritários.

Já no curso de 1980, *Do Governo dos Vivos*, Foucault (2011a) menciona que a história da ciência é um campo fértil para o estudo da genealogia do sujeito e que pretende realizar esse estudo pela análise que denomina de tecnologias, pela “articulação entre certas técnicas e certos tipos de discurso sobre o sujeito”. E acrescenta, trata-se de uma análise que em sua “dimensão política” se relaciona com o que estamos dispostos

a aceitar, a rejeitar e a mudar, tanto em nós mesmos quanto em nossas circunstâncias. Em suma, é uma questão que procura outro tipo de filosofia crítica. Não a filosofia crítica que procura determinar as condições e os limites de nosso possível conhecimento do sujeito, mas uma filosofia crítica que procura as condições e as indefinidas possibilidades de transformação do sujeito, de transformação de nós mesmos (FOUCAULT, 2011a, p. 153-154, nota n. 90).

E assim, para Foucault (2004b, p. 152) a crítica desloca-se da questão kantiana e da ciência moderna que relacionam o conhecimento às condições de constituição e de legitimidade de todo conhecimento possível, para o que chama de uma “experiência de *acontecimentalização*”²⁵, pela qual investiga as “conexões entre mecanismos de coerção e conteúdos de conhecimento”. Com esse procedimento “o que se busca então não é saber o que é verdadeiro ou falso, fundamentado ou não fundamentado, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo”. Antes, procura-se saber:

²⁵ “Eu dizia a pouco, antes de colocar o problema em termos de conhecimento e de legitimação, que se tratava de abordar a questão pelo viés do poder e da acontecimentalização. [...] A questão seria antes essa: como a indissociabilidade do saber e do poder no jogo das interações e das estratégias múltiplas pode induzir ao mesmo tempo singularidades que se fixam a partir de suas condições de aceitabilidade e um campo de possíveis, de aberturas, de indecisões, de retornos e de deslocamentos eventuais que os tornam frágeis, que os tornam impermanentes, que fazem desses efeitos dos acontecimentos nada mais, nada menos que acontecimentos?” (FOUCAULT, 2004b, p. 160-161).

[...] o que faz com que tal elemento de conhecimento possa tomar efeitos de poder afetados num tal sistema a um elemento verdadeiro ou provável ou incerto ou falso, e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias a um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz etc (FOUCAULT, 2004b, p. 156).

Eis o que no presente do ensino técnico faz sentido como tarefa filosófica: problematizar os processos de racionalização que produzem a subjetividade por meios de procedimentos de coerção nas práticas formalizadas de um ensino “racional, calculado, tecnicamente eficaz”. E assim, também se faz necessário deslocar-se de uma filosofia da emancipação, a qual supõe a existência de um saber ideológico e que produz um sujeito autônomo que deve descobrir e distinguir o verdadeiro e o falso para superar o poder opressor. Esse tipo de concepção leva a crença de que a liberdade nasceria automaticamente com a conquista do saber. Supõe que a conquista da liberdade seja possível por meio de ações autônomas do sujeito. Postura que transforma o ensino de filosofia em um uso técnico, ou seja, um instrumento para a conquista de um determinado fim. De outro modo, a filosofia crítica de Foucault nos permite compreender a subjetividade como um processo de formação em que o sujeito é elemento e ator de sua própria constituição. O sujeito se forma por um movimento de dominação e resistência, no qual não se pode afirmar que em algum momento está completamente sujeitoado ou integralmente livre.

Desse modo, entende-se a crítica como uma atitude que implica no próprio deslocamento do indivíduo em um procedimento que tem por objetivo não o homem realizado em sua consciência de si, mas na atitude de “como não ser governado”, que permite o deslocamento do indivíduo nas relações de forças. E nesse sentido, Foucault afirma no texto de 1980 que é preciso pensar em uma crítica que não procuraria julgar, que “multiplicaria não os julgamentos, mas os sinais de existência” (2005, p. 302).²⁶

Outra característica é que, para Foucault no texto de 1984b, o trabalho crítico implica “um trabalho paciente que dá forma à impaciência da liberdade” (2005, p. 351). Pensar a filosofia como um trabalho paciente de si, salienta a ideia de que o processo de problematização exige dar-se tempo e, assim, combater um ensino que alicerçado em produzir

²⁶ Segundo Deleuze em *Nietzsche e a Filosofia*, ao fazer um resumo das concepções de Nietzsche e Kant sobre a crítica afirma que a instância crítica não visa o homem realizado em alguma forma sublimada do homem (espírito, razão, consciência de si), mas “a instância crítica é a vontade de potência”, o que leva a formação do “homem *enquanto quer ser ultrapassado, superado*”. E conclui: “o objetivo da crítica não são os fins do homem ou da razão e sim, finalmente, o super-homem, o homem superado, ultrapassado. Na crítica não se trata de justificar, mas sim de sentir de outro modo: uma outra sensibilidade” (DELEUZE, 1976, p. 45).

respostas visa apenas a economia de tempo. É preciso ruminar, diz Nietzsche²⁷. Então, como exercer esse trabalho paciente da problematização de si, se somos atropelados por um tempo multifacetado e produtivo? Um tempo que é controlado, como por exemplo, na concepção de que na avaliação é preciso ter dia e hora marcada para se pensar e produzir resultados. Trata-se de um tempo técnico que não permite vivenciar a experiência de si. Se faz necessário combater esse modo de proceder característico de nossa época em que a intensificação das técnicas para economia do tempo induzem a se evitar qualquer tipo de problematização de si.

Foucault entende que a crítica é fundamental na transformação de si e que esse deslocamento precisa acontecer no pensamento e nos modos de ensaiar, como afirma no texto *É importante pensar?* – de 1981:

A crítica consiste em **dissipar o pensamento** e em **ensaiar a mudança**; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto cremos, fazer de forma que isso que aceitamos como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples. Nessas condições, a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 1994c, p. 180, tradução e grifos nossos).²⁸

Desse modo, Foucault entende que a mudança só é possível quando há o deslocamento do pensamento e nas experiências que fazemos quando ensaiamos novas maneiras de ser. Compreende que toda transformação é “sempre o resultado de um processo no qual há conflito, afrontamento, luta, resistência...” (1994c, p. 181, tradução nossa). Por isso, dissipar o pensamento supõe um conflito, uma espécie de crise que nos conduz a novas experiências. Por esse motivo, não faz sentido pensar a crítica como julgamento, como avaliação das condições do conhecimento, próprio de uma prática sustentada pela tradição da analítica da verdade. Antes, se faz necessário pensá-la como transformação de nós mesmos, como uma ontologia do presente.

Portanto, a partir de Foucault entendemos que a tarefa crítica se realiza por meio de duas tarefas complementares: por um lado, está ligada ao modo como Kant relaciona com a questão da modernidade enquanto uma filosofia como problematização constante de nós

²⁷ “É imprescindível ser quase uma vaca, e não um ‘homem moderno’: o ruminar...” (NIETZSCHE, 1998, p. 15). E na obra de 1982, *A Gaia Ciência*, o autor acrescenta que o trabalho de criação de si exige um exercício paciente, como afirma: “uma única coisa é necessária. – ‘Dar estilo’ ao seu carácter... é uma arte deveras considerável que raramente se encontra! [...] um paciente exercício e de um trabalho de todos os dias” (NIETZSCHE, 2000, §290, p. 181-182).

²⁸ Optou-se por realizar a tradução do francês, pois a frase “la critique consiste à débusquer cette pensée et à essayer de la changer” não possui uma tradução adequada nas versões brasileiras consultadas, por exemplo, a palavra *débusquer* é traduzida por expulsar (FOUCAULT, 2010b, p. 356) ou por caçar (FOUCAULT, 2004b, p. 10). Assim, o uso da palavra “dissipar” significa a dispersão do pensamento, ou seja, como um sentido de desregrar e deslocar dos modos de ser e pensar autoritários. Desse modo, trata-se de *sacudir* o pensamento e “dissipar as familiaridades aceitas” (FOUCAULT, 2012a, p. 243).

mesmos. Tarefa que o autor francês denomina como uma ontologia histórica de nós mesmos. No entanto, essa crítica deve ser entendida não somente como diagnóstico do que somos, mas como multiplicação dos sinais de existência; assim, por outro lado, a tarefa crítica também deve ser a criação de novos modos de viver.

2.2.3 Um diagnóstico da concepção de educação tecnológica

Iniciamos o capítulo com a revisão documental sobre a concepção político-pedagógico dos Institutos Federais, agora, como uma crítica do presente cabe diagnosticar: qual o sentido da ênfase nessa concepção de trabalho como princípio educativo? A partir dos próprios documentos é possível perceber discursos contraditórios tanto na Resolução nº 6/2012 como também no Parecer do CNE nº 11/2012. Embora estes apontem para uma formação integral articulando a formação profissional e a cidadania, em nenhum momento da Resolução aparece a ideia de exercício do pensamento conceitual e crítico, requisitos indispensáveis para o diagnóstico do presente e da formação para a liberdade. Também se negligencia o conceito de técnica em detrimento do conceito de tecnologia, ou seja, descreve-se apenas sobre o desenvolvimento da tecnologia (sua noção moderna de relação com o conhecimento científico) e, assim, elide toda uma tradição que sustenta o conceito de técnica. Outra ausência é sobre a formação da subjetividade, embora se mencione como princípio norteador o respeito aos valores éticos, estéticos e políticos, não se pensa o desenvolvimento desses valores articulados com a formação de uma subjetividade como superação da sujeição moderna e como autogoverno ético por meio dos modos de resistência e de transformação de si.

Em discursos oficiais a educação aparece como direcionamento da formação para o trabalho, como por exemplo, Eliezer Pacheco publica um texto no site do MEC intitulado *Enfrentando a falta de mão-de-obra* (2011), onde explica o porquê a educação profissional entrou em pauta no país. No primeiro parágrafo do texto afirma:

A escassez de trabalhadores qualificados ganhou as manchetes dos jornais, foi tema de campanha eleitoral e virou uma espécie de fetiche de especialistas e empresários. Como dizia o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os prefeitos hoje em dia vêm a Brasília pedir escola técnica para os seus municípios e não mais uma universidade (PACHECO, 2011).

Como se observa o discurso revela a ligação de um projeto de governo com os interesses econômicos do país. Desse modo, a concepção de trabalho se movimenta em uma

contradição, em que, de um lado, assume a necessidade de capacitar o trabalhador para a concorrência do mundo econômico e, por outro lado, pretende fazer isso através de uma concepção de trabalho que almeja a emancipação do indivíduo.

Segundo Turmena (2016, p. 72-73) em nome de um ideário nacionalista e modernizador, a relação educação e desenvolvimento ganhou força nos discursos governamentais no contexto de implantação dos Institutos Federais. E que nos documentos oficiais aparece a defesa da construção de um país em busca de sua soberania, que visa ultrapassar a condição de consumidor para a de produtor de ciência e tecnologia. Já Otranto (2010, p. 102) descreve que a necessidade de diversificação do ensino implementado pelos IFs deve ser explicada pela influência do Banco Mundial. Isto porque a educação tecnológica nos IFs é um exemplo de “pacto nacional” e do que chama de “submissão concedida”, ou seja, uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional (OTRANTO, 2010, p. 106).

O Documento Base (BRASIL, 2007b, p. 45) ao tratar do trabalho como princípio educativo em uma relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, conclui o tópico mencionando a necessidade pedagógica da relação entre *éthos*, *logos* e *técnos*:

Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técnos*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social (BRASIL, 2007b, p. 48).²⁹

No entanto, esses conceitos (*éthos*, *logos* e *técnos*) não são pensados no sentido existencial e nem sua relação é desenvolvida em outro momento. Apenas, os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura aparecem especificados, o que leva a concluir que, aqueles conceitos são pensados a partir desse *entrelaçamento*. O que pode ser verificado no Parecer nº 11/2012 (BRASIL, 2012a, p. 14-15), que em síntese define: o *trabalho* na perspectiva ontológica da produção da existência humana; a *ciência* como conjunto de conhecimentos sistematizados para compreensão e transformação da natureza e da sociedade; a *tecnologia* como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e a produção (intervenção no real); e a *cultura* como conjunto de representações e comportamentos que correspondem aos

²⁹ A mesma redação aparece em Ramos (2008, p. 9) e Pacheco (2012, p.70).

valores éticos e estéticos que conservam a vida humana e que consolida uma organização produtiva da sociedade.

Analizando a educação tecnológica a partir do registro foucaultiano, questionamos: a que propósitos satisfazem essa concepção de trabalho em sua formação pedagógica? A concepção ontológico-histórica do trabalho permite superar a subjetividade submetida ao modelo econômico neoliberal? O trabalho enquanto constituição do homem e como possibilidade de sua autonomia permite pensar a resistência e a constituição de si mesmo em um movimento ético-político? A partir dessas questões, defenderemos a tese de que é preciso pensar as práticas político-pedagógicas da educação tecnológica como relações de um modo de governo biopolítico.

A educação permanente e diversificada que se realiza durante toda a vida é um dos traços do governo biopolítico e incorporadas pelos IFs no conceito de itinerário formativo. A Resolução nº 6 (BRASIL, 2012b) define no Art. 3 (§2, §3 e §4) como itinerário formativo flexíveis e diversificados o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional que possibilitam o contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais em uma área determinada de estudos. Segundo Pacheco o itinerário formativo é um percurso formativo que “o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos” (2012, p. 30). Desse modo, os IFs ao oferecerem um itinerário formativo produzem uma subjetividade onde, ao mesmo tempo, em que finalizando um determinado curso tem as competências para se inserir no mercado e atender as demandas econômicas e pessoais, também concebe um sujeito que nunca está pronto, mas em um processo contínuo de aperfeiçoamento de suas competências.

Segundo Silveira e César (2013) essa política de inclusão do ensino profissionalizante, assumida pelos Ifs, revelam uma proposta de governamentalidade da população e devem ser pensadas a partir da biorregulamentação do poder proposta por Foucault. Afirmam ainda que os IFs como um grande espaço onde cabem diferentes perfis, números estatísticos e distintas formações torna-se um exemplo do processo de inclusão em funcionamento da tecnologia biopolítica de governamentalidade (SILVEIRA; CÉSAR, 2013, p. 10-11).

Já em sua tese de doutorado, Silveira (2014, p. 133) analisando o ensino técnico e a criação dos IFs afirma que a diversidade nas modalidades de ensino ofertadas por essa instituição revela o que é próprio da ação de governo neoliberal, uma formação que acontece durante toda a vida. Ainda, afirma que a inclusão escolar e social é uma premissa que está

presente na criação dos IFs e tem como objetivo a inserção econômica da população por meio de diferentes modalidades de ensino profissionalizante (SILVEIRA, 2014, p. 145s). A autora também pergunta sobre “o que efetivamente diferencia uma escola de ensino médio de uma escola de ensino médio técnico?”, e explica que o discurso oficial apresenta o ensino profissionalizante como possibilidade da imediata inserção no mercado, o que faz com que a formação profissionalizante adquira um estatuto de verdade (SILVEIRA, 2014, p. 142). O que pode ser observado como mais uma das características da prática governamental e biopolítica, pois isso ocorre segundo Foucault (2008b, p. 46s) quando o mercado passa a ser o lugar de *veridicção*, isto é, que a partir dele um conjunto de regras permite caracterizar um discurso como verdadeiro ou falso.

Pensando sobre a formação da subjetividade, Silveira (2014, p. 139) indica o surgimento do aluno-técnico como produto dessa lógica profissionalizante do ensino técnico. O que caracteriza a subjetividade do aluno-técnico “[...] está relacionado ao aprendizado de ser empreendedor, gestor, empresário, profissional, competente, autônomo, flexível, competitivo, preparado para o mercado, empregável, dentre outras características” (SILVEIRA, 2014, p. 139).

Subjetividade produzida a partir do que Foucault define como *empresário de si mesmo* (2008b, p. 311), em que o próprio indivíduo assume a tarefa de gerir a sua vida por meio de suas competências. Tarefa que é incorporada pelo ensino técnico como pode ser observado em:

A Educação Profissional e Tecnológica tem pelo menos duas dimensões importantes, que são a dimensão da **inclusão** e também a da **emancipação**, na medida em que não apenas inclui a pessoa numa sociedade desigual, o que é insuficiente, mas lhe dá as ferramentas necessárias para que ela construa o seu itinerário de vida e possa se emancipar e se constituir como cidadã (PACHECO, 2011b, p.5, grifo nosso).

Observa-se aí que, a educação profissional e tecnológica é pensada como construção do empresário de si, pois ela fornece as “ferramentas necessárias” para que o indivíduo possa se conduzir por si mesmo. Ele mesmo é o responsável, a partir de suas competências adquiridas, por programar sua vida e constituir-se como cidadão emancipado.

A emancipação do indivíduo aparece como uma das finalidades formativas nos documentos dos Ifs, no entanto, essa emancipação é pensada como conquista de direitos, no caso, a conquista de uma educação profissional que o torna capaz de inserção no mercado. Segundo Moacir Viegas (2010, p. 186), ao questionar a possibilidade emancipatória da tecnologia, afirma que ao mesmo tempo em que há uma liberação da subjetividade do

trabalhador, há também, uma submissão desta aos objetivos da produtividade. “É certo que as novas habilidades são apropriadas pelo capital, estando em função da produtividade, pois essa é sua lógica” (2010, p. 175). Nesse mesmo horizonte, a leitura de Foucault (2008b) aponta para a formação de uma subjetividade assujeitada, isto porque, o indivíduo direciona sua formação de acordo com o que é estabelecido pela governamentalidade neoliberal.

A vigente política de educação profissional e tecnológica dissemina uma determinada concepção de trabalho que acaba se tornando uma justificativa para a inclusão socioeconômica. A partir do registro de Foucault, observa-se que tal política trata-se de uma estratégia biopolítica que tem por objetivo incluir os que não fazem parte do governo da população. Isto porque tal postura teórica não rompe com o dispositivo de segurança neoliberal, a qual se fundamenta na inclusão como forma de atender ao desejo de mudança nas condições de vida da parcela da população que não dispõem de qualificação profissional. Nesse sentido, Otranto (2010, p. 103) defende que essa educação se subordina a lógica do mercado, pois se transforma em um bem que deve ser disponibilizado ao cidadão como forma de ampliação de sua cidadania.

Tanto os documentos institucionais quanto a literatura sobre os IFs, partem de uma concepção histórico-crítica do trabalho e afirmam que a liberdade do indivíduo está no domínio do conhecimento científico e tecnológico. Contudo, se na lógica do capitalismo da sociedade industrial a educação do indivíduo não poderia fornecer o saber que lhe desse as condições para dominar os meios de produção, pois isso implicava nos riscos da inversão social das classes; agora, na lógica neoliberal é imprescindível que ele conheça e domina os processos de produção da ciência e da tecnologia, isto porque, essa apropriação do indivíduo não comporta mais riscos de uma modificação estrutural da realidade, pois, ao mesmo tempo, que se produz essa subjetividade, também se anula seus efeitos políticos na medida em que o indivíduo é enformado na construção de seu *homo oeconomicus* que, como aponta Foucault (2008b, p. 368), torna-se um indivíduo que aceita a realidade, respondendo as suas modificações de forma sistemática.

Outro aspecto dessa concepção de trabalho é que a ênfase em seu princípio educativo não permite pensar o trabalho para além da contradição entre trabalho negativo (alienado) e trabalho positivo (ontológico do homem, presente na concepção de princípio educativo). Essa visão não permite perceber que nas relações econômicas neoliberais o trabalho não se dará necessariamente como educativo, mas comportará sempre relações de poder. Como aponta Foucault (2008b) na análise do conceito de *Capital Humano* como uma forma de sujeição do indivíduo ao modelo biopolítico da economia neoliberal. Embora para o autor, não se trate de

apontar uma visão negativa do trabalho como se faz a partir da leitura marxista, mas de descrever sobre a ótica de um modo de governo neoliberal, a existência de um saber-poder presente na produção de uma subjetividade assujeitada (FOUCAULT, 2008b, p. 304-306).

Nessa perspectiva, direcionar a concepção de trabalho como princípio educativo é assumir uma atitude politicamente perigosa, pois neutraliza as lutas e forças que atuam em si, não permitindo que o indivíduo se transforme para além da visão de essencialidade do humano. Outro aspecto dessa concepção é que ela funciona como produção de uma subjetividade que tem por função uma educação técnico-moral, ou seja, o indivíduo conduz seu comportamento produzindo as competências para sua qualificação profissional.

Um último ponto a analisar nesse diagnóstico se refere ao alicerce de toda essa concepção de educação nos IFs: uma tradição humanística que produz uma concepção antropologizante. Para Foucault (2011c, p. 148-149) é hora de nos desembaraçarmos do humanismo, porque ele não propicia nada do aprendizado das disciplinas fundamentais que nos permitem compreender o que se passa conosco. E afirma (2011c, p. 152) que associado ao humanismo está o pensamento dialético, o qual recorre a uma filosofia da alienação e da reconciliação (retorno a si mesmo) e, promete ao ser humano que ele se tornará um homem autêntico e verdadeiro. O que faz do humanismo algo abstrato, como afirma:

[...] é o humanismo o abstrato! Todos esses gritos do coração, todas essas reivindicações da pessoa humana, da existência, são abstratos: ou seja, cortados do mundo científico e técnico que constitui nosso mundo real. [...] Ora, o esforço feito atualmente pelas pessoas de nossa geração não é o de reivindicar o homem *contra* o saber e *contra* a técnica, mas precisamente mostrar que nosso pensamento, nossa vida, nossa maneira de ser, até mesmo nossa maneira de ser mais cotidiana, fazem parte da mesma organização sistemática e, portanto, decorrem das mesmas categorias que o mundo científico e técnico (FOUCAULT, 2011c, p. 149-150).

Como se observa, para Foucault recorrer ao humanismo para abordar a realidade é uma abstração, pois não possibilita um diagnóstico de como nossa vida e modo de ser são determinados pelo mundo científico e técnico. É preciso pensar o que chamamos de humanidade como produto das técnicas pelas quais conduzimos nossa vida. Por isso, a tarefa de diagnóstico das tecnologias deve ser realizada por meio da biopolítica, porque por meio dessa análise torna-se possível problematizar a tecnicidade inerente aos processos de subjetivação que nos governam na modernidade.

A proposta de educação profissional dos IFs pretende conciliar um projeto humanístico com o conhecimento científico e tecnológico. Objetivam através de concepção ontológico-histórico do trabalho, da ciência e da tecnologia, que o homem possa se

humanizar, superando a condição de alienação produzida nas relações de trabalho e na produção técnica. Esse tipo de pensamento está sustentado pelo que Rajchman (1987, p. 105) aponta de antropologismo, ou seja, a ideia de que somos livres porque temos uma natureza que devemos realizar. Assim, a educação tecnológica dos IFs não é capaz de analisar a produção da subjetividade como constituição de uma vida técnica.

Para Foucault, na entrevista de 1967, essa “estrutura antropológico-humanística” que domina o modo de pensar na modernidade põe o indivíduo, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto do conhecimento possível (1994a, p. 608). Assim, o projeto de humanização por meio do domínio do conhecimento científico e tecnológica se constitui em um projeto técnico, isto porque, define como parâmetro a formação de capacidades técnicas para conquista da autonomia socioeconômica. De modo que, Foucault afirma: “os tecnocratas são humanistas, a tecnocracia é uma forma de humanismo. Eles consideram, na verdade, que eles são os únicos a segurar o jogo de cartas que definiria o que é a ‘felicidade dos homens’ e de realizá-la” (1994a, p. 617, tradução nossa).

Em outro momento, por meio de sua crítica a “analítica da verdade” (FOUCAULT, 2011c, p. 268), a qual tem por objetivo buscar as condições do conhecimento e da representação da verdade, compreendemos que esses elementos se constituem como um poder normalizador pelo qual o sujeito precisa buscar o reconhecimento de si. Para Foucault (2011c, p. 356) recorrer a esse humanismo-marxista para falar do homem total, de uma natureza/essência determinada, de um homem reconciliado consigo mesmo, normal e equilibrado é produzir um poder normalizador. “Fazer uma crítica política em nome do humanismo significa reintroduzir na arma do combate a coisa contra a qual combatemos” (FOUCAULT, 2011c, p. 356).

Sobre isso, questionamos: por que o trabalho assume centralidade nessa prática educacional? Como defender uma educação para o domínio do conhecimento científico-tecnológico como garantia de autonomia e inserção econômica, se na lógica da concorrência econômica nem todos se quer têm a possibilidade de exercer um “trabalho produtivo”? Por que ainda, na modernidade se insiste tanto nessa forma-homem, nesse fundamento humanístico, mesmo depois de Foucault já ter decretado sua morte? E qual o papel atribuído para o ensino de filosofia na perspectiva de uma formação antropocêntrica?

Nas diretrizes, utiliza-se de uma concepção ideal de homem emancipado como justificativa para conceber uma educação como necessidade de domínio do conhecimento científico e tecnológico, tornando-o capaz de integrar-se economicamente. Nisso, a liberdade almejada passa a ser pensada em uma educação que potencialize sua integração econômica. A

crença humanística de que a consciência da situação levaria a transformação não é mais satisfatória, isto porque a partir da nossa de *homo oeconomicus* pode-se afirmar que o indivíduo aceita ser governado para adequar-se ao sistema econômico. Assim, a liberdade torna-se produzida pelos próprios mecanismos das relações de poder em uma sociedade neoliberal, onde impera a desigualdade nas condições de competição de trabalho. Por isso, não se trata de fazer uma fundamentação sob a bandeira de luta de classes, em que dominar o conhecimento científico-tecnológico é garantia para autonomia individual ou de classe, mas de diagnosticar as formas de subjetivação, ou seja, analisar um modo de proceder que utiliza de técnicas de saber-poder para produção si mesmo. Ao adequar-se a esse modelo de formação, o indivíduo usa das próprias armas que o inimigo fornece, não só para conquistar autonomia socioeconômica, mas para produzir sua própria sujeição. Antes de dominar, já estamos sujeitos.

Essa concepção “abstrata” de homem torna-se uma tecnologia de saber, um tecnosaber porque transforma-se em um instrumento para atingir determinados fins e, também, um saber-poder biotécnico, pois age sobre a vida para conduzir a população para fins desejados. Utiliza-se dessa concepção de educação não só por se considerar como fecunda para a formação do homem, mas, também, porque permite alcançar o poder desejado, no caso, o domínio do conhecimento científico e tecnológico como forma de integração econômica. É porque permite a conquista de determinado tipo de poder que ela funciona como uma formação ideal. Ideia também expressa por Foucault no texto de 1971, no qual afirma que o proletariado não luta contra a classe dominante porque considera que se trata de uma guerra justa, mas faz a luta porque quer o poder. É porque quer o poder é que considera a guerra justa (FOUCAULT, 2006). Desse modo, tal política educacional funciona como forma de integração biopolítica, isto porque, direciona para que o indivíduo escolha fazer parte do jogo normalizador de uma *população*.

Enfim, se pelo pensamento marxista se concebe que o homem produz o homem, entendendo essa produção como uma necessidade de se liberar de um sistema repressivo que mantém o homem afastado de sua essência fundamental. Para o pensador francês, não se trata de produção, “é bem a destruição do que somos e a criação de uma coisa totalmente outra, de total invenção” (FOUCAULT, 2010b, p. 325). Faz-se necessário construir uma história crítica do pensamento, que deixa de ver o sujeito como fundamento a ser libertado e, passa a ser um diagnóstico de si como possibilidade de outros modos de existir. Desse modo, a concepção da ontologia de nós mesmos, enquanto diagnóstico do que nos constitui, é para Foucault uma

maneira de resistência a essa “estrutura antropológico-humanística do pensamento” (1994a, p. 608).

3 POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO USO DA TÉCNICA

Em nossa análise da educação tecnológica observamos a mera concepção moderna das noções de técnica e tecnologia, por isso, nosso objetivo nesse capítulo é problematizar a técnica e descrever como através de determinado uso dela se permite ou não uma experiência de si. A tarefa de questionamento de nossa relação com a técnica, convite de Heidegger retomado por Foucault, nos permite o diagnóstico do uso moderno da técnica como produção de uma subjetividade *desverticalizada* como aponta Sloterdijk. Por isso, em um primeiro momento, descrevemos o deslocamento de uma análise da técnica como juízo moral de seu uso para pensá-la em um novo uso que é o exercício de si como forma de criar uma tensão que produz a dessubjetivação. Já na segunda parte, através das leituras de Heidegger, Sloterdijk e Foucault, apresentamos, além das diferenças e deslocamentos entre os autores, suas críticas à técnica moderna e como cada um propõe outra maneira de pensar a técnica.

3.1 O DESLOCAMENTO DA QUESTÃO DA TÉCNICA: UM NOVO USO

Iniciamos esta seção apresentando um resumo da obra *O Alienista* de Machado de Assis, de 1882:

A obra narra a história do Dr. Simão Bacamarte, um médico que depois de uma respeitosa carreira no Brasil e na Europa, retorna a sua terra natal, Itaguaí, com o objetivo de se dedicar aos estudos médicos. Casa-se com a já viúva D. Evarista, a qual escolheu por julgá-la capaz de lhe dar bons filhos, o que não aconteceu. Bacamarte era “homem de ciência, e só de ciência, nada o consternava fora da Ciência”. E acreditava em uma ciência como “dom de curar todas as magoas”. Dedicado aos estudos da psiquiatria, abre uma clínica para estudar os casos de loucura e doença da mente. O local é batizado de Casa Verde. No início as internações eram feitas com pessoas que realmente tinham algum caso de demência. Mas aos poucos, o alienista começa a internar pessoas consideradas pela comunidade como normais, causando indignação e revoltas na cidade. Até mesmo sua mulher não escapa da internação, o motivo foi sua indecisão diante da escolha de uma roupa para uma festa. Quando percebeu cerca de 4/5 da população estavam internados na casa. Questionando seu critério de internação resolveu soltar todos e rever sua teoria, pois se a maioria possuía desvio de personalidade, quem deveria ser internado era a minoria que gozava do perfeito equilíbrio de suas faculdades mentais. E baseando-se nesta nova teoria, começa a internar aquelas pessoas consideradas com personalidade perfeita. Algum tempo depois, percebeu que sua nova teoria também estava errada, pois ninguém possuía uma personalidade perfeita. Resolve então libertar todos. E interrogando várias pessoas conclui que o único considerado com perfeito equilíbrio mental era ele mesmo. Por fim, internou-se então na Casa Verde para estudar e curar a si mesmo. “Morreu ali após dezessete meses no

mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada”. Boatos diziam que o único louco que havia em Itaguaí foi o Dr. Simão Bacamarte (ASSIS, 1882, nosso resumo).

Por meio dessa obra, Machado de Assis propõe uma crítica social a ciência e a razão moderna, colocando em questão a fronteira entre o normal e o anormal, ou seja, problematiza a produção da normalidade, onde a relação com o outro é dada pelo enquadramento ou não nos parâmetros da universalidade. Simão Bacamarte (denominado por Machado de Assis como o Alienista) incorpora a concepção racional e positiva da ciência do século XIX que exerce um poder com um saber objetivo e universal, mas que ao final percebe que o único caso que precisava de cura, era ele mesmo. Nosso objetivo com esse relato é o de mostrar que a ciência e a técnica moderna constituem um modo de operar sobre os outros e a si mesmo. E embora o Alienista realize o movimento sobre si mesmo, se utiliza dos mesmos procedimentos que usou para operar sobre os outros e, por isso, no final encontra-se do mesmo modo que entrou, pois suas ferramentas científicas não permitiram a transformação de si. Com o objetivo de “curar” e buscar a perfectividade humana, o Alienista se utiliza da ciência e da técnica como forma de intervenção sobre si e, desse modo, evita as forças que impulsionam o deslocamento de si. Daí que nosso objetivo com este capítulo não é julgar a técnica construindo uma crítica moral de seu uso, antes, trata-se de descrever como através dela se permite ou não uma relação transformadora de si mesmo.³⁰

Com frequência, nota-se que certas discussões filosóficas, principalmente no âmbito do ensino da filosofia, restringem-se ao questionamento da técnica em sua dimensão de utilidade, como: avaliações qualitativas sobre o avanço e a utilidade da técnica, como sobre as

³⁰ Embora não exploremos o tema da ciência moderna, ao analisarmos a técnica moderna estaremos ocupando-nos também com a ciência, isto porque, em um sentido comum se concebe a ciência moderna como a operação de técnicas, ou seja, como encadeamento de meios para conquistar fins determinados. Daí que a modernidade pode então ser entendida, como o momento que se tem intensificado os mecanismos para alcançar com maior rapidez um fim determinado. Produção de desempenho que Eladio C.P. Craia (2015, p. 78) denomina como “metamorfose da velocidade”, para evidenciar a centralidade da noção de velocidade que comanda a produção técnica. Um modo de proceder objetivo que se difunde em todos os saberes, tanto no fazer empírico das ciências aplicadas, como na objetividade do conhecimento representativo dos saberes moderno. Também questionamos a restrita distinção moderna entre técnica (modos de fazer, meios, procedimentos) e tecnologia (conhecimento científico sobre o fazer). A partir de Foucault, compreendem-se ambas como práticas, ou seja, como um modo de regular e racionalizar os modos de agir e de pensar, o que nos permite conceituar a tecnologia como uma rede de relações de saber-poder, como a tecnologia disciplinar ou a tecnologia de governo e a técnica como os procedimentos que permitem operacionalizar essas redes, como as técnicas de exame ou as técnicas de regulação da população como a estatística. Foucault mesmo admite (2012b, p. 222) que o inconveniente da palavra *tékhnē* é sua relação com a palavra tecnologia, a qual se dá um sentido bem específico, pois geralmente está associado com as tecnologias duras (como as máquinas e equipamentos), mas que o governo é também função de tecnologias, como o governo de si e dos outros. Por isso, não é nosso objetivo realizar a história do desenvolvimento do conceito de técnica, nem realizar uma filosofia da técnica no sentido de uma análise moral sobre seu uso, mas através das leituras de Heidegger, Sloterdijk e Foucault realizar o diagnóstico da técnica moderna, deslocando-se de sua restrita concepção instrumental para pensar a técnica como um modo de exercício de si em que nós próprios somos seus atores e elementos.

consequências da concepção tecnicista sobre o mundo e o homem. Enfim, são avaliações que têm como parâmetros as consequências positivas ou negativas de seu uso. Assim, como na análise de Eladio Craia (2003, p. 16) consideramos que “[...] as questões filosóficas fundamentais sobre a técnica não se referem somente à discussão sobre o papel, lugar, qualidade ou abrangência dos dispositivos e fenômenos técnicos, bem como sobre o futuro desenvolvimento destes”.³¹ Isto não quer dizer que certas análises não sejam importantes. O que queremos apontar é a necessidade, poucas vezes contemplada, de pensar a técnica como um modo de operar-se a si mesmo.

Ora, o esforço feito atualmente pelas pessoas de nossa geração não é o de reivindicar o homem *contra* o saber e *contra* a técnica, mas precisamente mostrar que nosso pensamento, nossa vida, nossa maneira de ser, até mesmo nossa maneira de ser mais cotidiana, fazem parte da mesma organização sistemática e, portanto, decorrem das mesmas categorias que o mundo científico e técnico (FOUCAULT, 2011c, p. 149-150).

Vivenciamos um contexto de expansão científico e tecnológico, evidenciado em diversas conquistas materiais, médicas, estéticas, etc., mas que também transpassa a vida, determinando modos de existência, de subjetividades. A própria vida torna-se técnica, como por exemplo, no plano biológico presenciamos a planificação do prolongamento da vida; já no plano existencial desenvolve-se a profissionalização das subjetividades, onde o indivíduo tem à disposição vários especialistas para conduzir seu modo de vida; no âmbito formativo nota-se a propagação de discursos sobre o desenvolvimento de competências e habilidades de um trabalhador flexível, como requisitos subjetivos para adequar-se há um sistema econômico alicerçado em pressupostos de uma sociedade tecnológica.

Com isso, não se quer negar a importância que as tecnologias têm na promoção da qualidade de vida do homem moderno, mas apontar que com a abertura biopolítica, a vida torna-se técnica anulando a potência criativa no agir da própria vida. A ordenação dos processos técnicos da vida tem como consequência o distanciamento do exercício de si, elemento fundamental para a formação do pensamento e da ação livre.

Como não pretendemos realizar a crítica da técnica em seu uso e, sim, pensá-la como exercício de si, então, nosso objetivo é construir um novo modo de praticá-la ou nas palavras de Agamben (2007) fazer um “novo uso”. Para entender essa noção, outro elemento

³¹ Eladio C.P Craia (2003), em sua tese intitulada *Gilles Deleuze e a questão da técnica*, desenvolve a partir da noção de técnica em Heidegger a necessidade de deslocamento das análises instrumentais da técnica para pensar o problema ontológico do técnico. No sentido ontológico “O que está em pauta é a capacidade de pensar na caracterização deste momento determinado da história do homem onde o sentido do mundo, na sua quase totalidade, é expresso através do constante aparecimento do técnico. O próprio homem, o seu horizonte de existência, sua libido e seu *pathos* primordial são abarcados pelo técnico” (2003, p. 16).

importante para Agamben é sua relação com o conceito de inoperosidade, como afirma: “a criação de um novo uso só é possível ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante” (AGAMBEN, 2007, p. 75). Também no livro “O uso dos corpos” (2017) afirma que o conceito de uso só pode ser compreendido se o situarmos no contexto da teoria da inoperosidade. Com isso, o autor entende que fazer um novo uso de algo é um projeto político que torna inoperosa as velhas formas e permite abrir para um novo uso possível (AGAMBEN, 2017, p. 117-118).³²

Segundo Agamben, citando Heidegger, “costumeiramente entendemos o termo “usar” no sentido de utilizar e ter necessidade no interior de um servir-se de algo” (2017, p. 68) e, por isso, Heidegger percebendo que o homem é dominado pela instrumentalidade dos utensílios propõe, na obra *Ser e Tempo*, substituir o *uso* pelo *cuidado* com o objetivo de livrar o homem dos limites estreitos da esfera do uso (2017, p. 91). Contudo, o projeto de Agamben é de fazer um novo uso do próprio conceito de uso, relacionando ao uso de si. Como afirma:

[...] todo uso é, antes de tudo, uso de si: para entrar em relação de uso com algo, eu devo ser por ele afetado, constituir a mim mesmo como aquele que faz uso de si. No uso, homem e mundo estão em relação de absoluta e recíproca imanência: ao usar algo, o que está em jogo é o ser do próprio usante (AGAMBEN, 2017, p. 49).

Nessa relação imanente o essencial é a afeição que o usante recebe, em suas palavras: “a afeição que se recebe enquanto se está em relação com um ou mais corpos” (AGAMBEN, 2017, p. 48). O uso de si constitui em um modo de ser afetado em que não há um “eu” que se constitui como um antes e um depois do uso, isto porque, não sou eu que uso, mas uma

³² O projeto político em Agamben pode ser melhor entendido quando relacionamos o uso com a noção de profanação. Na obra *Profanações* (2007), Agamben afirma que profanar constitui uma tarefa política que visa restituir ao livre uso dos homens o que a sacralização havia separado do homem e dessubjetivar o que os dispositivos instituíram como forma de vida. Como afirma: “Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um novo uso, a brincar com elas. [...] a fim de tornar possível um novo uso, para transformá-las em meios puros” (2007, p. 75). E mais adiante: “a atividade que daí resulta torna-se dessa forma um puro meio, ou seja, uma prática que, embora conserve tenazmente a sua natureza de meio, se emancipou da sua relação com uma finalidade, esqueceu alegremente o seu objetivo, podendo agora exhibir-se com tal, como meio sem fim” (2007, p. 74-75). Para Agamben (2007, p. 66-67) profanar é como um jogo que quebra a unidade com o sagrado e cita o exemplo do jogo das crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhe cai nas mãos, transformando em brinquedo o que pertence a esfera da economia, da guerra, do direito, etc. A profanação como um novo uso constitui-se em puro meio, ou seja, abandona a ligação do meio com a finalidade, mantendo apenas sua atividade de puro meio. É preciso libertar do “sentido e da relação imposta com uma finalidade, abrindo-se e dispondo-as para um novo uso” (2007, p. 74). Daí que seu diagnóstico político é de que no capitalismo, o consumo tornou-se uma prática em que se é impossível profanar, pois o consumo ao destruir a coisa tornando-a descartável acaba impedindo que se faça um novo uso dela (2007, p. 71-72). E conclui: “Por isso é importante toda vez arrancar dos dispositivos – de todo dispositivo – a possibilidade de uso que os mesmos capturaram. A profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem” (2007, p. 79). Segundo VALERIO (2018, p. 124) os dispositivos nos produzem (produzem a humanização) e, portanto, nos governam. Assim, não podem ser simplesmente destruídos, nem tampouco podemos usá-los de modo correto como dizem os entusiastas da tecnologia. Então, se faz necessário se arriscar na medialidade, como forma de profanar os dispositivos.

relação que opera em mim. E com isso, entendemos que fazer um novo uso colocando em jogo o próprio usante constitui um processo de dessubjetivação em que as relações de afeição que me atravessam conduzem minha transformação. Ideia pela qual conduzimos nossa compreensão da técnica, buscando pensar outro modo de conceber nossa relação com a técnica, na qual seja possível o exercício de si como um novo uso da técnica.

Para isso, através da descrição das leituras de Heidegger, Sloterdijk e Foucault buscamos refletir de que modo a filosofia pode proporcionar outra maneira de se relacionar com a técnica, deslocando-se de seu uso crítico como julgamento da técnica para pensar outro uso que é o exercício de si como forma de criar uma tensão que produz a dessubjetivação. A questão do uso da técnica nos conduz as seguintes problematizações: como praticar no ensino de filosofia o exercício de si como novo uso da técnica? Qual o uso da técnica é praticada na educação tecnológica? E esse uso no ensino técnico está relacionado com a produção da subjetividade biopolítica?

3.2 QUESTIONEMOS NOSSA RELAÇÃO COM A TÉCNICA

3.2.1 A essência da técnica em Heidegger

A questão da técnica em Heidegger³³ é abordada problematicamente no texto *A Questão da Técnica* de 1953, no qual por meio do questionamento da técnica desloca-se para a discussão da própria essência da técnica e como uma maneira de realizar a própria história do ser. Não pretende negar ou pensar contra a técnica, mas construir uma relação de liberdade, sendo que esta liberdade da técnica só é possível com o conhecimento da essência da técnica. Por isso, o autor irá resgatar a concepção grega da técnica com o objetivo de mostrar o perigo da técnica moderna e também como possibilidade de construir outra relação mais livre com a técnica.

A primeira frase de Heidegger é: “questionaremos a técnica” (2007, p. 375). A palavra questionar revela sua compreensão da filosofia como uma atitude que permite interrogar o presente, para mostrar o modo como nosso ser se constitui neste momento em que a experiência é determinada pelo modo de ser técnico. Afirma ainda, que esse questionar deve

³³ Nosso objeto ao começar apresentando a concepção de técnica em Heidegger se justifica pelo fato de que a relação dos conceitos de técnica e tecnologia com a constituição do sujeito nos trabalhos de Foucault pode ser atribuído a influência recebida de Heidegger, como defendem Gros (2004, p. 595) e Peters (2000, p. 41). Foucault mesmo admite (2012a, p. 253) que a leitura de Heidegger na década de 50, como a de Nietzsche, foi decisiva em seus trabalhos futuros. E considera estes autores como instrumentos de pensamento. Isto é, autores que embora não fale diretamente estão presentes no seu modo de pensar.

ser construído em um movimento que chama o caminho do pensamento. Segundo Gerson Brea (2014, p. 45) é neste sentido do movimento que deve ser tomado o que Heidegger entende por essência, sobre isso diz: “‘Essência’ (*Wesen*) é verbo. Isso quer dizer: é mudança, é movimento, tem a ver com o que vigora, com acontecimento” (2014, p. 45). Já para Leopoldo e Silva (2007, p. 369) a palavra questionar revela que o trabalho de Heidegger não pretende ser uma investigação de um objeto (que tem como resultado a representação) nem uma definição (como conhecimento objetivo), ambas atitudes modernas. Sua tarefa se expressa negativamente, afastando estas concepções para liberar a essência da técnica.

Essa tarefa negativa, que se realiza pelo questionamento do que a “técnica é”, revela sua descrição do modo de proceder da técnica moderna. Heidegger inicia o texto com a problematização do nexo entre técnica e instrumentalidade, mostrando que a técnica moderna é o uso humano de procedimentos voltados para determinado fim. Segundo Heidegger (2007, p. 376) há dois enunciados para esta questão: a primeira, “técnica é um meio para fins” (determinação instrumental) e, a segunda, “técnica é um fazer do homem” (determinação antropológica). Ainda, para Heidegger:

As duas determinações da técnica estão correlacionadas. Pois estabelecer fins e para isso arranjar e empregar os meios constitui um fazer humano. [...] A concepção corrente de técnica, segundo a qual ela é um meio e um fazer humano, pode, por isso, ser chamada de determinação instrumental e antropológica da técnica (2007, p. 376).

Em outro texto *A época da imagem do Mundo* (1938) Heidegger também desenvolve a constituição da objetividade da ciência moderna ligada à formação do sujeito moderno.

Quanto mais completamente e amplamente o mundo é conquistado e fica à disposição, mais objetivo fica sendo o objeto, mais subjetivamente, isto é, insistentemente ergue-se o sujeito e mais irresistivelmente a consideração do mundo e a doutrina do mundo se transformam em doutrina do homem, em antropologia (2014, p. 10).

Assim, as duas determinações manifestam a dimensão objetiva que impera na teoria da causalidade moderna. A concepção moderna da causalidade costuma “representar as causas como o que opera efeito” (representação da técnica como meio que visa resultados), sendo a causa eficiente o modo exemplar da causalidade (2007, p. 377). Contudo, ao retomar os gregos, propõe que se pense a técnica para além dessa teoria instrumental. “A essência da técnica não é nada técnico” (2007, p. 396), ou seja, a essência da técnica grega não opera na mesma lógica da objetividade.

Segundo Heidegger a concepção moderna instrumental da causalidade está alicerçada na ideia de operar efeitos, em que “efetuar significa então: visar resultados, efeitos” (2007, p. 377). Predomínio da causa eficiente, uma das quatro causas que remonta a Aristóteles. Contudo, no âmbito do pensar grego o que se procura pelo título de causalidade não tem nada a ver com reagir e efetuar. Antes, as quatro causas remetem a ideia de comprometimento e que faz com que algo apareça. Já na causalidade moderna predomina um sentido operatório de agenciamento de meios para a produção de fins determinados, pois “onde fins são perseguidos, meios são empregados e onde domina o instrumental, ali impera a causalidade” (2007, p. 377).

Heidegger então propõe retomar outro sentido grego de causa que está ligado a um modo de ocasionar, ou seja, “[...] este ocasionar deve ser entendido como um *deixar surgir e vir à presença*, em suma, como um trazer à luz o que se apresenta” (DUARTE, 2009). Esse trazer a presença evidencia a essência da técnica como desvelamento. Ainda, para Duarte (2009) “quando concebemos a técnica como meio para o alcance de um fim somos levados a pensar que o problema da moderna tecnologia se resumiria ao bom controle e domínio de seu uso e emprego, concepção da qual Heidegger desconfia”. Ainda segundo o autor, o problema de considerar o modo convencional de pensar a técnica como um conjunto de meios para o alcance de fins é que tal concepção conduz a pensar que “a técnica seria algo neutro em si mesmo, de modo que o significado dos seus resultados dependeria única e exclusivamente do uso humano que dela se fizesse, isto é, da adequada escolha dos fins” (DUARTE, 2009). Uma concepção que é instrumental ou antropológica, porque considera que cabe ao homem “articular os meios necessários para o alcance de fins previamente definidos” (DUARTE, 2009). Por isso, Heidegger se desloca da questão do uso da técnica para a questão de sua essência.

Já no início do texto Heidegger aponta que “a técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica” (2007, p. 375). Para Heidegger o modo como os gregos entendem a causalidade está ligado ao que denominavam por *poiésis*, um produzir que significa (utiliza o termo alemão “*Her-vor-bringen*”) um trazer ou conduzir para frente. Assim afirma: “Todo ocasionar para algo que, a partir de uma não-presença sempre transborda e se antecipa numa presença, é *ποίησις*, produzir <*Her-vor-bringen*>” (HEIDEGGER, 2007, p. 379). Deste modo, o produzir (*poiésis*) enquanto ocasionar algo deve ser entendido como um deixar vir à presença. Um modo de fazer algo aparecer que se manifesta tanto na natureza (*physis*), quanto no que é produzido pelo artesanato e pela arte.

Disto resulta sua interpretação da técnica como um modo de produzir que possui duas características: primeiro, a técnica grega deve ser entendida como um fazer manual e poético, sobre isso diz: “[...] a τέχνη não é somente o nome para o fazer e poder manual, mas também para as artes superiores e belas artes. A τέχνη pertence ao produzir, à ποιήσις; é algo poético <Poietisches>” (HEIDEGGER, 2007, p. 380); segundo, que Heidegger considera o mais importante, a τέχνη está relacionada com a palavra ἐπιστήμη (episteme, ciência). Assim diz: “O conhecer dá explicação e, enquanto tal, é um desabrigar. [...] A τέχνη é um modo da ἀληθεύειν (HEIDEGGER, 2007, p. 380). Com isso, afirma que a técnica é um modo de desabrigar ou desvelar.

A partir desse segundo sentido, conforme Duarte (2009) a interpretação heideggeriana da *poiésis* mostra que a técnica não é um mero fazer que produz fins, mas “um conduzir algo do oculto para o desocultamento”. E mais adiante continua: “como a *téchne*, a técnica, é um saber da *poiésis*, a produção, então ela teria de ser entendida como um saber trazer o ente à luz da presença, em suma, como um modo de desocultar o ente em seu ser”. Heidegger através da concepção da técnica como um “saber trazer o ente à presença” indica o modo de ser da essência da técnica.

Para Heidegger a essência da técnica não está em sua objetividade, mas em seu modo de desvelamento. “A técnica não é, portanto, meramente um meio. É um modo de desabrigar. Se atentarmos para isso, abrir-se-á para nós um âmbito totalmente diferente para a essência da técnica. Trata-se do âmbito do desabrigamento, isto é, da verdade” (HEIDEGGER, 2007, p. 380). Nessa perspectiva, o autor concebe a essência da técnica como o problema da verdade, questão que não é nada técnico. A verdade (*alétheia*) é um modo de desabrigar que revela o acontecimento e que não deve ser entendido como produto de uma atividade humana. “Mas ele não dispõe do descobrimento por onde a realidade a cada vez se mostra ou se retrai” (HEIDEGGER, 2007, p. 383). Algo aparece (acontece) quando o ser mesmo se mostra. “[...] um acontecimento em uma dimensão ontológica em que o ser mesmo é ‘descoberto’, é ‘desabrigado’, e que não deve ser entendido de maneira alguma como produto de uma atividade do homem” (BREA, 2014, p. 47).

A questão do desvelamento (verdade) permite compreender como algo aparece. O mundo se dá como desvelamento. Contudo, o modo como algo aparece é diferente na concepção grega e na moderna. Os gregos chamam de *alétheia* (desvelamento) a passagem do que não está presente para o aparecer, já os modernos chamam de verdade. Contudo, para os gregos a *alétheia* não é o que é passível de conhecimento enquanto adequação entre ideia e

objeto, pois isto implica a representação e objetividade moderna. Heidegger aponta que a técnica modernidade não pode ser mais entendida como um produzir enquanto um desabrigar no sentido de deixar aparecer, mas se trata de um desabrigar no que denomina de “desafiar”.

O desabrigar que domina a técnica moderna tem o caráter do pôr no sentido do desafio. Este acontece pelo fato de a energia oculta na natureza ser explorada, do explorado ser transformado, do transformado ser armazenado, do armazenado ser novamente distribuído e do distribuído renovadamente ser comutado. Explorar, transformar, armazenar e distribuir são modos de desabrigar (HEIDEGGER, 2007, p. 380).

Segundo Heidegger (2007, p. 384) o sentido moderno da técnica como “invocação desafiadora” revela a essência da técnica como armação, como aquilo que está disponível a exploração. “Seu modo de representar **põe** a natureza como um complexo de forças passíveis de cálculo” (2007, p. 386, grifo nosso). Para o autor, a palavra “por” revela o sentido da armação: a natureza é aquilo que está à disposição para o domínio da técnica. Isso tem como consequência, que a técnica moderna enquanto armação condiciona o desabrigar como um estar à disposição que impede que algo apareça como *poiésis*, pois tudo já está determinado pela objetividade e nada escapa ao seu jogo calculista que conduz a uma atitude de conquista e posse. Nisso reside o perigo da técnica moderna: impedir outras formas de desvelamentos. Por isso, ao interrogar sobre o perigo da técnica moderna busca construir uma relação mais livre com a técnica.

O perigo no modo de proceder da técnica moderna, enquanto modo de pensar que produz a tecnificação do ser, impede a verdadeira essência da técnica enquanto desvelamento e, com isso, impede que o ser se manifeste como desabrigamento. A técnica moderna, alicerçada no saber objetivo, impede a manifestação de outras formas de pensamento. A técnica moderna é um tipo de desencobrimento que impede outros desencobrimientos.

No entanto, para Heidegger “onde há perigo, cresce também a salvação” (2007, p. 391) e já menciona no primeiro parágrafo que é preciso pensar a liberdade do ser-aí (*Dasein*) colocando a questão da essência da técnica. “A relação é livre se abrir nossa existência <*Dasein*> à essência da técnica” (HEIDEGGER, 2007, p. 383). Para o autor, o pensar livre é o que compreende a técnica como deixar aparecer (sentido grego) e não no desafiar moderno. A relação entre perigo e salvação revela a disposição ontológica do ser que é a do cuidado³⁴.

³⁴ Também na obra *Ser e Tempo*, a partir do §41, Heidegger concebe o ser da presença (*Dasein*) como cuidado (cura), na qual afirma: “[...] em sua essência, o ser-no-mundo é cura [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 260). Sobre isso, Agamben (2017, p. 90-91) afirma que Heidegger estava preso na esfera da utilidade e descreve um homem dominado pela relação de uso das coisas e, então na obra *Ser e Tempo*, ele substitui o termo uso pelo cuidado.

Segundo Irene Borges-Duarte (2010, p. 117) o termo alemão “sorge ou sorgen” revela um sentido fundamental do cuidado que é a angústia. O cuidado se revela na angústia. “Na presença, a angústia revela o ser para o poder-ser mais próprio, ou seja, o *ser-livre para* a liberdade de escolher e acolher a si mesma” (HEIDEGGER, 2006, p. 254). A angústia restaura ao ser-aí (*Dasein*) a disposição de abertura. Angústia não como um fator fisiológico ou psíquico, mas como o ser-aí que se percebe em sua temporalidade. O modo de existir do ser-aí se dá pela angústia, o que permite superar os fenômenos que o distanciam de si, como é o caso do aniquilamento do ser produzido pela técnica moderna.

Desse modo, a leitura de Heidegger sobre a essência da técnica deve ser compreendida em sua história ontológica do ser, pois entende que o fundamento da técnica não pode residir nela mesma (enquanto manifestação objectual/ôntico). Desta maneira, não pretende destruir a técnica, porque não há como escapar a essa atividade que caracteriza o humano. A técnica manifesta o próprio “vir a ser do homem”. Antes, quer superar as visões antropológicas e instrumentais da técnica, que baseadas na causalidade constroem uma visão neutra da técnica. Concepção de neutralidade que determina nosso domínio sobre técnica e que conduz a certos riscos. “Quanto mais se quer dominar a técnica, tanto mais ela escapa ao controle e reaviva a vontade humana de controlá-la numa espiral de consequências imprevisíveis” (DUARTE, 2009). Evitar estes riscos, questionando a técnica, isso deve permitir construir uma relação livre com ela, superando a determinação da técnica moderna que limita o agir humano a um fazer instrumental.

Já Agamben (2017, p. 101-102), ao analisar a crítica heideggeriana da técnica moderna, estabelece uma relação de proximidade entre a técnica moderna e a escravidão grega, pois ambas se propõem a libertar o homem da necessidade, para lhes assegurar o acesso a uma dimensão mais própria, que para os gregos era a vida pública e para os modernos a possibilidade de dominar as forças da natureza. E conclui que, na modernidade a relação com a natureza passa a ser medido por um dispositivo, afastando o homem do animal e do orgânico, para aproximá-lo do “instrumento e do inorgânico até a quase identificar-se com ele (o homem-máquina)”. E que por isso, “[...] não causa espanto que a hipertrofia dos dispositivos tecnológicos tenha produzido uma nova e inaudita forma de escravidão”.

3.2.2 Peter Sloterdijk e a antropotécnica: a técnica como exercício

O pensador alemão Peter Sloterdijk³⁵, ao interpretar a questão da técnica em Heidegger, produz outra compreensão da técnica, a qual está diretamente relacionada à produção do espaço vital, ou seja, a existência humana é resultado da coexistência com um modo de ser técnico. Pensamento que contribui para a superação da tradicional interpretação moderna da tecnologia seja como produção de algo artificial ou como domínio sobre o natural (dualidade entre natureza e cultura), bem como, sua crítica ao humanismo permite superar a distinção entre homem e máquina.

Em 2000 com o texto *Regras para o parque humano* (2000b)³⁶ Sloterdijk desenvolve a crítica ao humanismo literário e, também, pretende marcar a diferença de sua leitura sobre a técnica em relação a Heidegger. O autor denuncia o humanismo literário como a crença moderna de que a leitura é a única forma de humanizar. Já no texto de 2001, Sloterdijk questiona sobre a relação entre outros gestos corporais e o pensar, não apenas estes do humanismo literário (ler, estar sentado e acalmar), então, aponta que a própria imagem do homem pensante (próprio da filosofia) é do homem encurvado que está pensando. E indica que Nietzsche já nos alertou de que só devíamos levar em conta as ideias que tenham sido pensadas quando caminhando ao ar livre e, também, de que testes experimentais mostraram que a posição em estado de suspensão produziu melhores resultados na aprendizagem do que posições distintas como estar sentado ou caminhando (2007, p. 272). Portanto, esse humanismo fracassou porque não nos fez perceber que em nossa educação e cultura há um profundo processo seletivo. O que chamamos de humanidade é a seleção de certas habilidades e capacidades por meio de certas técnicas que produzem o homem. “É a marca da era técnica e antropológica que os homens mais e mais se encontrem no lado ativo ou subjetivo da seleção, ainda que não precisem ter se dirigido voluntariamente para o papel do selecionador” (2000b, p. 44-45).

³⁵ Peter Sloterdijk nasceu em 1947 em Karlsruhe. Seu primeiro livro que o tornou conhecido foi *Crítica da razão cínica*, editada em 1983. “É um dos filósofos mais polêmicos e conhecidos da actualidade. [...] De tal modo que já foi apelidado de ‘ogre da filosofia’”. O carácter polêmico do seu discurso filosófico, assim como as questões de que trata (por exemplo: a tecnologia, a biologia moderna, a dimensão planetária do capitalismo que cria o ‘sistema-mundo’, isto é, a globalização, a ira no tempo do terrorismo, etc.), fizeram de Sloterdijk um filósofo com uma forte presença no espaço público” (GUERREIRO, 2007, p. 23-24).

³⁶ O texto de Sloterdijk trata-se de uma resposta à *Carta sobre o Humanismo* escrito por Heidegger em 1946. Como ele mesmo admite no posfácio, seu texto provoca “um acirrado e controvertido debate público na Alemanha durante os meses de setembro e outubro de 1999”. Debate que é instigado por três pontos que trata seu discurso: por apontar “o perigoso fim do humanismo literário”, mostrando que este não passa de uma utopia porque crê na formação humana por meio das práticas da escrita e da leitura, pelas quais se constrói uma atitude paciente e se educa para a capacidade de julgar; segundo, por fazer “a revisão histórica e antropológica do motivo heideggeriano da clareira” e, por fim, por questionar os problemas decorrentes das “novas possibilidades de intervenção biotecnológica” (2000b, p. 59-62).

No texto de 2000, Sloterdijk afirma que no humanismo a “tese latente é: as boas leituras conduzem à domesticação” e tendo como objetivo a capacidade de promover o “desembrutecimento do ser humano” (2000b, p. 17). Aponta ainda, que o humanismo assume o homem como um dado prévio e aplica seus métodos convencido das “conexões necessárias entre ler, estar sentado e acalmar” (2000b, p. 39). Contudo, problematiza: “o que domestica o homem, se seus esforços de autodomesticação até agora só conduziram, no fundo à sua tomada de poder sobre todos os seres?” (2000b, p. 32). Ao colocar essa questão sobre “o que domestica o homem”, Sloterdijk aponta para a deformação de tais processos de domesticação em dominação e, que a domesticação do ser humano constitui a seus olhos o “grande impensado” (2000b, p. 43) da filosofia. Sloterdijk desloca a compreensão da domesticação mostrando que os homens também são “domesticados por suas habitações” (2000b, p. 35), onde o homem nada mais é do que o produto de um modo de domesticação dos espaços vitais que se dá na coprodução com a técnica.

Sloterdijk parte da concepção de domesticação em Nietzsche, descrevendo a passagem do livro *Assim Falou Zaratustra* em que Nietzsche relata que Zaratustra ficou admirado com o tamanho das casas e que entristecido afirma: “tudo ficou menor”. E então Nietzsche conclui: “A virtude é para eles aquilo que torna modesto e domesticado: com ela fazem do lobo um cão, e dos próprios homens os melhores animais domésticos para os homens”. E para Nietzsche não se trata de apenas criar os homens para serem pequenos, mas para serem grandes. Dessa maneira, Nietzsche aponta para um “segundo horizonte, este mais sombrio” (o primeiro: a domesticação escolar) e que diz respeito à “face velada da clareira”, trata-se “com a ajuda de uma hábil combinação de ética e genética, criar-se a si mesmos para serem menores” (2000b, p. 38-41).

E desse modo, Sloterdijk reinterpreta a questão heideggeriana da clareira, como expressa: “minha convicção, a humanização em geral e a abertura da clareira em particular têm algo a ver com a domesticação e, portanto, com a intimidade doméstica do *Homo sapiens*. A humanização foi, como tal, um acontecimento espontâneo de autocriação” (2007, p. 51). Segundo o autor, existe uma história que foi ignorada por Heidegger que diz respeito à “saída dos seres humanos para a clareira” (2000b, p. 32), isto porque, este ao fazer a história do Ser acaba por se afastar da antropologia e, então, “em sua ânsia de preservar o ponto de partida ontologicamente puro no Estar-aí (*Dasein*) e no estar-no-mundo dos seres humanos – não toma nem de longe suficiente conhecimento” (2000b, p. 33). E para Sloterdijk a história real da clareira deve ser a da “explicação de como o animal *sapiens* se tornou o homem *sapiens*”,

trata-se de uma “revolução antropogenética” em que a ruptura do nascimento biológico dá “lugar ao ato do vir-ao-mundo” (2000b, p. 33-34).³⁷

Desse modo, se em Heidegger o “estar-no-mundo” mostra que a abertura para o mundo é um lançar-se ao mundo fazendo uso da linguagem como a “casa do ser”, para Sloterdijk essa concepção é a do “ser como a dimensão extático da existência” (2000b, p. 26) e não permite que Heidegger perceba que “a clareira é ao mesmo tempo um campo de batalha e um lugar de decisão e seleção” (2000b, p. 37). E passa a usar a expressão “vir-ao-mundo” para descrever como ocorre o adentramento no mundo, processo que ocorre em uma relação de coexistência com as coisas. Assim, Sloterdijk pretende realizar uma história antropológico-filosófico que marca a saída do homem da clareira em uma história de produção do homem pela cultura e técnica, que o autor denomina de antropotécnica³⁸. O que o leva a afirmar que: “mas a clareira, nós a conhecemos agora, não é possível sem sua origem técnica. O homem não fica na clareira com as mãos vazias, ele não permanece lá como guardião vigilante, [...] conforme sugerido pelas metáforas pastorais de Heidegger” (2000a, p. 88).

Com a publicação em 2009 da obra *Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica* (2012)³⁹ Sloterdijk amplia sua explicação da antropotécnica. Com essa noção propõe pensar o ser humano como uma autoprodução por meio de exercícios. Para o autor, a própria vida humana só foi possível por meio de exercícios. E define exercício como:

[...] qualquer operação mediante a qual se obtém ou se melhora a qualificação daquele que atua para a seguinte execução da mesma operação, independentemente de que se declare ou não a esta como exercício. Quem falar da autoprodução do homem sem mencionar sua configuração na vida que se exercita errou o tema desde o princípio (SLOTERDIJK, 2012, p. 17).

Desse modo, a noção de exercício é entendida como uma técnica que possibilita a constituição do humano. De modo que afirma: se o homem produz o homem, não é pelo trabalho, pela interação ou pela comunicação, mas que “isso faz o homem vivendo a vida em diferentes formas de exercício” (2012, p. 17). A dimensão que chamamos de humano é

³⁷ Sloterdijk (2007, p. 52) admite que tal tema também foi abordado por Foucault quando ao desenvolver o conceito de biopolítica analisou a questão da espécie como um assunto político.

³⁸ Segundo Vincent Duclos (2016, p. 42, nota n. 3, tradução nossa): “Sloterdijk não dá uma definição única para a antropotécnica. Às vezes, ela se refere a um processo antropogênico de produção humana pelo homem. Em outros lugares, ele se refere mais amplamente aos ‘processos de exercícios mentais e físicos com os quais os homens das culturas mais diversas tentaram otimizar seu estado imunológico cósmico diante de vagos riscos para a vida e certezas agudas da morte’”.

³⁹ As citações utilizadas são de nossa tradução a partir da versão em espanhol *Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-texto, 2012.

produzido por meio da habitação de um espaço⁴⁰ que só foi possível pela técnica. Sloterdijk inverte o modo moderno de pensar a técnica, na qual o homem produz a técnica e a si mesmos fazendo o uso dela. O homem não faz uso da técnica, ao contrário, o seu modo de ser é técnico, ou seja, não é algo agregativo à existência humana, mas constitutivo de seu modo de ser, existe uma coexistência entre o modo de ser humano e a técnica.

Influenciado pela leitura de Nietzsche, Sloterdijk descreve (2012, p. 54s) que o autor da *A Genealogia da Moral*, ao estudar a ascese como formas de vidas e de exercício guiados pela moral, mostra o surgimento de “[...] uma nova atenção para a região comportamental da ascese, do exercício e do tratamento administrado a si mesmo em seu conjunto. Agora vamos tentar traduzir esta nova descrição em expressões correspondentes a uma teoria geral da antropológica” (2012, p. 57).

O projeto antropológico de Sloterdijk pretende construir uma nova leitura sobre a técnica, pois enquanto Heidegger vê a técnica como uma ameaça a humanidade e propõe um retorno ao Ser, através da questão da essência da técnica, como forma de combater a tecnificação do ser na modernidade, para Sloterdijk na história há uma coprodução entre técnica e humanidade. E como não há como evitar a técnica e nem voltar a um estágio de natureza, o que temos de fazer é construir outra relação com a técnica, que o autor denomina de *homeotécnica*, ou seja, uma relação de cooperação com o *modus operandi* da natureza e não mais, o que foi durante milênios, uma *alotécnica*, em que a técnica foi contranatura, a qual aplicou princípios que não estão na natureza, uma mecânica fabricada para efetuar funções contranaturais. A alotécnica determina uma visão da técnica como construção artificial e não frutos da natureza (SLOTERDIJK, 2007, p. 111).

E Sloterdijk busca responder a seguinte questão: por que o homem faz exercícios? Para o autor, fazemos exercício porque sentimos uma “tensão vertical”, ou seja, existe uma tensão gerada por “diferenças-orientadoras” que exigem do homem a prática de exercícios como forma de definir a direção a ser tomada. Como afirma:

Traduzi essa indicação pela observação de que todas as “culturas”, “subculturas” ou todos os “cenários” são construídos com diferenças-orientadoras com cuja ajuda o campo das possibilidades do comportamento

⁴⁰ A noção de espaço assume importância fundamental na filosofia de Sloterdijk. Segundo Bernhard Sylla (2015) o que diferencia o trabalho de Sloterdijk em relação a de Heidegger é que além de uma nova interpretação da técnica, também enfatiza a antropologia como análise histórico-ontológica do homem e por uma ontologia do espaço em detrimento do tempo. Sloterdijk desenvolve na trilogia denominada de *Esferas* (em 1998 - Bolhas, em 1999 - Globos e 2004 - Espumas) uma análise topológica da vida humana em micro-esferas, macro-esferas e nos espaços infinitos. Com a noção de sistemas imunológicos baseado em uma ontologia da relação, defende a ideia de que a vida humana é produzida em espaços envolvidos por uma membrana imunológica, ou seja, um espaço protetor que produz determinado modo de vida em coexistência com as coisas. Para mais, conferir Sylla (2015).

humano é subdividido em classes polarizadas. Assim, as “culturas” *ascéticas* [no sentido primitivo da palavra] conhecem a diferença diretriz ou diferença-orientadora do perfeito *versus* o imperfeito, nas “culturas” religiosas o sagrado *versus* o profano, [...] nas políticas o poderoso *versus* o privado de poder, no administrativo o superior *versus* o subordinado, no atlético a excelência *versus* a mediania, nas economias a abundância *versus* a carestia, os cognitivos do saber *versus* a ignorância, a sabedoria da iluminação *versus* cegueira. O que essas diretrizes diferenciadoras sempre têm em comum é tomar por escolha o primeiro valor dos dois indicados, que no campo correspondente funciona como um atrativo, enquanto o outro polo da alternativa é responsável pela função de um valor de repulsão ou de um enorme desvio (SLOTERDIJK, 2012, p. 28-29).

O exercício nas culturas ascéticas constitui um modo de garantir a aproximação do ideal orientador, pois para Sloterdijk sem as tensões verticais “não existe nenhum exercício intencionado” (2012, p. 30). Segundo Franz J. Brüseke (2011, p. 163) através desses polos positivos e negativos surge uma dinâmica que exerce, ao mesmo tempo, uma força tensa e orientadora. “Orientadora, porque define claramente a direção a ser tomada, tensa, porque exige do homem um esforço – e permanentes exercícios – para superar um estado dado a favor de uma superioridade ainda não alcançada”. Por isso, Sloterdijk declara que a afirmação “você tem que mudar tua vida” significa que “deves por sua atenção na verticalidade interna e examinar como opera sobre ti a atração exercida pelo polo superior” (2012, p. 85).

Sloterdijk descreve que nos últimos escritos de Foucault, ao percorrer os autores antigos e realizar uma história da ascese, das técnicas de si e do exercício filosófico, o autor mostra a transformação de si em sua verticalidade. E cita uma passagem do próprio Foucault:

Essa é a ironia dos esforços que faz mudar seu ponto de vista... eles realmente o levaram a pensar de qualquer outra forma? Talvez eles não tenham conduzido, no máximo, mais do que pensar de outro modo aquilo que já pensava, e perceber desde uma perspectiva diferente e desde uma luz mais clara o que, de qualquer maneira, já fez. Acreditava que se distanciava, e se encontra a si mesmo em sua verticalidade (Foucault *apud* SLOTERDIJK, 2012, p. 201).

E aponta que Foucault e também Wittgenstein (por considerar a proximidade em seus trabalhos) são dois autores que pensaram a vida como exercício (2012, p. 201). Ambos, Wittgenstein através dos jogos de linguagem (2012, p. 191s) e Foucault por meio do exercício filosófico (2012, p. 201s), evidenciaram que o imperativo “você tem que mudar sua vida!” exige que os exercitantes realizem conscientemente o exercício como uma forma de vida que os compromete.

Sloterdijk faz também a distinção entre dois modos de exercício que produzem a modificação do comportamento humano: operar-se a si mesmo e deixar-se operar⁴¹.

Essas duas expressões designariam modos de comportamento antropológico que competem entre si. Na primeira delas, eu me moldo a mim mesmo, por meus próprios meios, como objeto de uma automodificação direta; no segundo, exponho-me à influência exercida pelas operações de outros deixando-me moldar por eles. No jogo comum entre esse *operar sobre si mesmo* e o *deixar-se operar* encontraria realização todo o cuidado que tem o sujeito por si mesmo (SLOTERDIJK, 2012, p. 477).

Para o autor, esses dois modos de comportamento antropológico passam por uma profunda transformação na modernidade. Segundo Sloterdijk (2012, p. 426-427) o “espírito de *performance* moderna” não pode ser pensada sem a “desespirtualização da ascese”, a qual se realiza pelo treinamento (training ou entraînement em francês) e que corresponde com uma realidade que exige dos indivíduos a *fitness* (aptidão, competência). Se antes da modernidade o exercício consistia em um “apelo intensivo de elevação da vida” que levava há uma “diferenciação ética”, agora na modernidade trata-se de um “exercício global de *fitness*” que promove uma “mudança mental, moral e técnica” dirigida a todos e a qual se dão múltiplas respostas.

Sloterdijk afirma que a modernidade nada mais é que um novo tipo de regime antropológico. E novamente, admite que foi Foucault através da história dos procedimentos disciplinares quem determinou seu olhar nesse campo (2012, p. 412). Assim, como Foucault que trata das relações de poder sob o aspecto individualizante e totalizante, Sloterdijk afirma que na modernidade se seculariza e coletiviza a vida de exercício, retirando a ascese de seu contexto espiritual, com o fim de dissolvê-las nas comunidades de trabalho dedicadas ao treinamento e formação. O homem “tem que dirigir ele mesmo sua própria vida” e que se traduz no final do século XX na seguinte exigência “fazer de si mesmo um projeto e do projeto uma empresa” (2012, p. 420-421). “O indivíduo aparece como um treinador que cuida da seleção de seus talentos e estimula o quadro de seus costumes” (2012, p. 418).

Para o autor, na modernidade o conceito chave para tratar sobre esse desempenho externo se chama aprimoramento humano (human enhancement), como afirma:

[...] human enhancement, expressão que define, como nenhuma outra, a mudança de ênfase da anterior autointensificação do exercício ascético (e da sua tradução burguesa em ‘formação’) à elevação dos perfis de desempenho

⁴¹ Em nota de rodapé, Sloterdijk admite que com tal distinção se aproxima das intenções de Foucault quando este realiza a crítica do poder ao referir-se ao fato de ser dominado e de dominar-se (2012, p. 477). Tanto em Sloterdijk como em Foucault, se percebe que a ênfase não está no sujeito que executa a operação, mas, no próprio exercício para Sloterdijk ou, na prática/técnica de si para Foucault.

individual, químico, biotécnico e cirúrgico. [...] Onde domina o pensamento de *aprimoramento*, se reivindica a elevação do nível de desempenho como a prestação de um serviço no qual o próprio esforço do indivíduo se limita ao ato de comprar mais dos procedimentos mais atuais. Em vez do sujeito exercitante clássico, que queria assimilar com um longo ascetismo à lei do cosmos ou que criava, através do esvaziamento de si mesmo, um lugar para Deus em seu interior, [...] agora aparece o sujeito do *estilo de vida*, que não quer renunciar aos atributos atuais na representação de sua soberania existencial (SLOTERDIJK, 2012, p. 429).⁴²

Esse deslocamento da antropológica conduz Sloterdijk a caracterizar a modernidade como uma “desradicalização da diferenciação ética” ou ainda, de uma “desverticalização da existência” (2012, p. 473). Para o autor, com a ideia de progresso ou mesmo da bondade da humanidade, se impõe “um modo de existência orientado pelo aceleração da vida” e pela redução da tensão vertical (2012, p. 474). Na modernidade, a concepção de progresso técnico conduz apenas a ideia de aprimoramento da vida em sua horizontalidade.

Nessa perspectiva, Franz Brüseke (2011, p. 172-74) comenta que esse enfraquecimento do imperativo “você tem que mudar tua vida!” faz com que o indivíduo apenas “*deixa-se operar*” sofrendo as operações de fora para dentro e não exercendo mais o exercício interno do “*operar-se por si mesmo*”. Há uma perda da verticalidade, esta que era marca da prática da ascese, o que faz com que na modernidade o homem se movimente apenas para frente, em direção ao novo, próprio a uma ideia de progresso, que “assegurado por leis econômicas, pelo espírito absoluto ou pelo simples avanço da ciência e da técnica, dispensa, de certa forma, os esforços sobre-humanos”.

Para Sloterdijk a modernidade se caracteriza pelo predomínio do “*deixar-se operar*”, no qual o indivíduo usa das competências operativas dos outros para influenciar a si mesmo. “O sujeito competente deve prestar atenção não apenas à ampliação do campo de suas próprias ações, mas também é obrigado a desenvolver sua competência para ‘ser tratado’ por outros” (2012, p. 477). Esse tipo de competência exigida do homem moderno se dá em uma forma de passividade que se manifesta em sua “disposição para *deixar-se operar* pelo seu próprio interesse”, o que pode ser percebido em diferentes atitudes, como: deixar-se informar, deixar-se divertir, deixar-se excitar, deixar-se curar, deixar-se enganar e muitas outras formas (2012, p. 477-478). E assim, “a frase ‘eu me cuido de mim mesmo’ é substituída por outra,

⁴² Em nota de rodapé, Pedro Madrigal (tradutor do livro) explica que a expressão *human enhancement* significa “(tornar-se maior em valor, em beleza ou em efetividade, melhoria, aperfeiçoamento) se referem à superação das limitações do ser humano através de meios naturais ou artificiais. Às vezes, se aplica ao uso de tecnologias específicas - neurotecnologias, cibertecnologias, tecnologias genéticas ou nanotecnologias - que selecionam ou alteram as capacidades do homem” (2012, p. 429).

mais complexa: eu não me preocupo comigo mesmo para que, uma vez realizado o tratamento vindo de fora, volte a cuidar de mim mesmo” (2012, p. 480).

Dessa forma, Sloterdijk com o imperativo “você tem que mudar tua vida!” busca repensar a “diferenciação ética” através de uma vida dedicada ao exercício. E sendo que o “homem é um ser vivo que não pode deixar de exercitar-se” (2012, p. 518), Sloterdijk descreve outro sentido para a noção de repetição, pois “exercitar-se significa repetir de tal maneira um paradigma de ação que a consequência de sua execução melhora a disposição para a próxima repetição” (2012, p. 518). Para Sloterdijk o exercício que se repete traz algo a mais para a próxima repetição e faz com que a repetição produza algo diferente. Repetir é produzir algo que não se esperava. Repetir é tornar-se diferente.⁴³

Sloterdijk descreve (2012, p. 515) que na cultura ascética os exercitantes da ética realizavam uma ruptura com as formas e atitudes correntes da vida. Anulavam as repetições incorporadas, para substituí-las por outras atitudes. No entanto, não outra qualquer, mas outras “grávidas de salvação”, fazendo uma diferença entre as formas de vidas salvíficas e as práticas carentes de conteúdo salvador. A cultura ascética “testemunha o descobrimento antropológico essencial: o homem é um ser vivo condenado a *diferenciar-se* nas repetições”. E aponta, o que na filosofia posterior será conhecido como liberdade, trata-se de um ato de rebeldia contra o domínio mecânico interior e exterior. É preciso distanciar-se dos costumes e opiniões sedimentados, abrindo-se espaço para uma extensa transformação. Nada pode permanecer o mesmo no homem, seus sentimentos, seus hábitos, o mundo conceitual e a palavra falada são reformulados. “A diferenciação ética tornou-se eficiente desde o momento em que a repetição perdeu sua inocência. [...] Toda a vida aumentaria como uma nova construção sobre os fundamentos de uma boa repetição” (2012, p. 515).

Em outro momento, Sloterdijk expressa como a questão da verticalidade acontece pelo exercício que se repete diferentemente nas futuras execuções.

Descrevo as diferenças desse tipo como expressão da tensão vertical constitutiva da existência humana. Um primeiro acesso ao fenômeno da verticalidade espontânea decorre da definição técnica do exercício que tomo como base: em qualquer comportamento exercitante se realiza uma ação de tal modo que sua execução atual co-condiciona suas futuras execuções. Pode-se dizer, então, que toda a vida é habilidade artística, mesmo que

⁴³ Essa ideia também aparece em Deleuze na obra *Diferença e Repetição* (2006), onde o autor trabalha com os elementos da diferença e da repetição como criação de singularidades em contraposição a sua conceituação e representação que produzem generalidade e semelhança, portanto, uma “imagem dogmática do pensamento”. O autor elabora uma filosofia da diferença em que o “pensamento sem imagem” constitui-se em um devir onde não se pode repetir sem diferenciar-se. Na leitura deleuziana a repetição não deve ser tomada como repetição do mesmo, mas que toda repetição se vivencia em singularidades. Também Manoel de Barros na poesia *Uma didática da invenção* expressa: “Repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo” (2016, p. 16).

apenas uma fração de nossas manifestações vitais seja entendida como o que são desde sempre: resultados de exercícios e elementos de um *modus vivendi* que se desenvolve na corda bamba da improbabilidade (SLOTERDIJK, 2010, p. 10, tradução nossa).

Dessa forma, o autor possibilita pensar o exercício como repetição de algo que se faz diferenciando-se, rompendo com hábitos cristalizados e como possibilidade de produzir o inesperado. Sloterdijk afirma (2012, p. 563) que é preciso fundar uma ética que por meio de exercícios faz o ser humano se mover em direção ao impossível⁴⁴, onde a vida possa ser pensada como “habilidade artística” que se desenvolve na improbabilidade dos resultados e em seu modo de fazer. Então, o imperativo “você tem que mudar tua vida!” é o reconhecimento “de que assim não se pode continuar”.

3.2.3 O cuidado de si e a questão da *tékhne* em Foucault

A partir de seus escritos da década de 80, Foucault irá desenvolver outro conjunto de reflexão que diz respeito à relação entre as tecnologias e a constituição do sujeito, que denomina de técnicas de si. No curso de 1982, *A Hermenêutica do Sujeito* (2004a), o conceito grego da *tékhne*⁴⁵ é compreendido por Foucault como um modo de exercício de si. Segundo Foucault (2004a, p. 589-591) deve-se considerar que o pensamento Ocidental, desde os gregos, passou a compreender o mundo como correlato a uma *tékhne*. Defende essa ideia ao afirmar que em determinado momento as coisas deixaram de serem pensadas para tornarem-se conhecidas, medidas, dominadas por alguns instrumentos e objetivos que caracterizavam a *tékhne*. E assim, seu projeto de resgate do pensamento grego propõe pensar outra maneira de relação consigo, superando a sujeição da técnica moderna. E então, em seus trabalhos dos

⁴⁴ Sloterdijk recorre a Nietzsche para potencializar o imperativo que convida a mudança de vida. Nietzsche contrapõe a ideia de comportamento estático do homem mostrando que a vida faz-se a si mesmo exercitando-se e que o homem só avança enquanto busca sua orientação no impossível, ou seja, em uma tensão vertical que conduz para além do que está dado (2012, p. 563).

⁴⁵ O termo grego τέχνη (técnica, arte) reúne diferentes ações humanas que atualmente são pensadas de modo isolado. Tradicionalmente, o uso do termo tem sido feito em dois sentidos: como invenção/criação que está associado a dimensão da arte (poetas) e como produção/construção que está associado a uma técnica (profissão). Segundo Heidegger (2007, p. 380) o termo grego “τέχνη não é somente o nome para o fazer e o poder manual, mas também para as artes superiores e belas artes”. Para Foucault a *tékhne* grega vai além apenas de uma atividade técnica interessada em resolver problemas práticos imediatos, como a construção de instrumentos ou a cura de uma doença, mas deve ser relacionada a busca por fazer de seus atos uma obra de arte. Assim, para os gregos a vida também é objeto de uma *tékhne*, pois através de exercícios práticos a vida passa a ser governada por uma racionalidade em que cada ato de comportamento deve se configurar em um estilo e servir como modelo a ser seguido. Nas obras traduzidas de Foucault, o termo grego τέχνη aparece com diferentes formas de tradução (*tékhne*, *technê*, *téchne*), unicamente por questão de uniformidade optou-se por manter a expressão *tékhne* como única maneira de escrita, com exceção das citações, onde se manteve a versão utilizada na tradução.

anos 80, a noção de *cuidado de si* aparece como a nova possibilidade estratégica, em um novo uso técnico, contudo, não objetivo e, sim, que conduz a uma estética da existência.⁴⁶

Para Gros (2004, p. 595, nota 27) o objetivo de Foucault em compreender a objetividade própria ao pensamento ocidental na forma de que o mundo tornou-se o correlato de uma *téchne*, ocorre pela influência recebida de Heidegger, principalmente do texto *A questão da Técnica* (1953). E Gros cita uma passagem em que o filósofo francês reconhece tal influência:

Para Heidegger, é a partir da téchne ocidental que o conhecimento do objeto selou o esquecimento do Ser. Retornemos à questão e perguntemos a partir de quais téchnai se formou o sujeito ocidental e foram abertos os jogos de verdade e erro, de liberdade e coerção que os caracterizam (Foucault apud GROS, 2004, p. 634-635, grifo nosso).

Nesta passagem percebemos que o objetivo de Foucault é retomar o “questionamento da técnica” proposto por Heidegger. No entanto, Foucault irá desenvolver a *questão da técnica* em outro sentido, enquanto Heidegger questiona a técnica ocidental mostrando que seu conhecimento objetivo determinou o esquecimento do ser e não permite seu desvelamento, na leitura de Foucault a subjetividade se constitui a partir de certas técnicas que determinam sua relação com a verdade e a liberdade. Segundo Gros (2004, p. 634) enquanto Heidegger expõe que o controle da *téchne* fornece ao mundo sua forma de objetividade, Foucault demonstra que o cuidado de si, particularmente nas práticas estoicas, faz do mundo a emergência de uma subjetividade. Desse modo, para Foucault o perigo ou a abertura não reside na própria técnica, em sua essência como afirma Heidegger, mas que o perigo habita a existência, ou seja, no modo como se produz uma subjetividade que por um determinado uso da técnica não possibilita acontecer o exercício de si como prática da liberdade.

⁴⁶ É importante destacar que o estudo de Foucault sobre técnica e tecnologia já se desenvolve na década de 70, quando relacionado as relações de poder desenvolve o estudo das tecnologias de dominação. Segundo a interpretação que Edgardo Castro (2009, p. 412-413) realiza nos verbetes técnica e tecnologia, as práticas são o campo de estudo de Foucault e elas se definem pela regularidade e a racionalidade que acompanham seu modo de ser. Sendo que os termos técnica e tecnologia agregam a ideia de prática nos conceitos de tática (meios) e estratégia (fins). Esta concepção aparece no texto *Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps* (1977), onde Foucault afirma que o estudo das penas na obra *Vigiar e Punir* o “convenceu de que não era tanto em termos de lei, mas em termos de tecnologia, em termos de tática e estratégia” (1994b, p. 129, nossa tradução), portanto, não uma análise do poder em termos jurídicos (não como proibição), mas uma análise do poder como tecnologia, ou seja, como uma estratégia para alcançar um fim desejado. Já no texto de 1984b, Foucault entende como aspecto tecnológico “as formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer” (2005, p. 350). Assim, entende o poder tecnológico como positividade. As técnicas produzem o sujeito. Deste modo, estudar um tema tecnológico significa buscar compreender a maneira pela qual se racionalizou as relações de poder através da invenção de certos procedimentos técnicos colocados em prática para fazê-lo funcionar. “O poder consiste em relações complexas. Essas relações implicam um conjunto de técnicas racionais e a eficiência delas deve-se à subtil integração de tecnologias de coerção e de tecnologias do eu” (1993, p. 207).

Já no resumo do curso de 1981b, *Subjetividade e Verdade*, Foucault descreve o que pretende com o estudo do tema da subjetividade e a questão da técnica de si, como afirma:

O fio condutor que parece ser o mais útil, nesse caso, é constituído por aquilo que poderia ser chamar de “técnicas de si”, isto é, os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Assim, um modo de compreender a diferença dos trabalhos desses dois autores é que em Foucault a constituição da subjetividade se dá na relação da técnica com o cuidado de si. Como afirma Eizirik (2005, p. 120): “o cuidado de si se coloca mais especialmente nas técnicas de si e nas diversas formas como essas técnicas vão produzindo uma atualidade da ética. Ética do presente”. Ideia também defendida por Marcos Nalli e José F. Weber: “E à noção de ‘cuidado’, Foucault relaciona com a da ‘técnica’. Especificamente com a noção grega da *technè tou biou* [...], a arte, a técnica da vida, do viver” (2014, p. 321).

Já no texto de 1988, intitulado *As técnicas de si*⁴⁷ (2004b), Foucault apresenta os quatro tipos de técnicas/tecnologias que formam a matriz da razão prática (técnicas de produção, de signo, de poder e de si) e, também, pergunta sobre qual o princípio moral mais importante da filosofia grega, a resposta imediata é “conhece-te a ti mesmo” (*gnothi sauton*). No entanto, este princípio délfico “conhece-te a ti mesmo”, assumido pela filosofia de Sócrates, está ligado a uma atitude prática, a observação de determinadas regras para consultar o oráculo. “O princípio de Delfos não era uma máxima abstrata em relação à vida; era um conselho técnico, uma regra a observar para consultar o oráculo” (2004b, p. 81). Com isso, estava diretamente ligado ao modo de ser do indivíduo, aos procedimentos que utilizava para conduzir sua vida. E então menciona que comentaristas ofereceram a seguinte interpretação do oráculo: “saiba bem qual é a natureza de tua pergunta quando vierdes consultar o oráculo” (2004b, p. 81). Com isso, só se tornava possível conhecer-se a si mesmo por meio da prática de um comportamento moral guiado pelo cuidado de si. Desse modo, para Foucault o conceito grego da *tékhnè* está ligado aos conceitos: *tékhnè tou bíou* (técnica da vida), *gnôthi seautón* (conhecimento de si) e *epiméleia heautoû* (cuidado de si).

Ao examinar a cultura antiga, Foucault descreve que a centralidade do cuidado de si está na maneira como nos exercitamos em diferentes práticas. Por exemplo, quando Sócrates

⁴⁷ Texto original *Les techniques de soi* de 1982, trata-se de um dos seminários que o autor ministrou na Universidade de Vermont e publicado em 1988 na obra *Dits et Ecrits* - tome IV (1994c, p. 783-813). Há uma versão traduzida do texto publicada na coletânea *Para uma vida não-fascista* (2004b), a qual utilizamos como referência.

introduz a questão de como “cuidar de si mesmo?” no *Alcibiades* (PLATÃO, 1975a, 128a), para Foucault a expressão *epimeleisthai* (cuidado) exprime muito mais que o simples fato de prestar atenção, mas se refere a uma atividade real, a qual em Platão é compreendida como um dever cuidar de si examinando sua alma (2004b, p. 85-86). Já em Sêneca, o exame da consciência constitui uma prática que não visa a julgar o passado como um juiz que tem a tarefa de punir, mas como meio de reforçar as regras de conduta. Como afirma:

O olhar administrativo que a filosofia lança sobre sua vida é mais importante do que o modelo jurídico. Sêneca não é um juiz que se dá por tarefa punir, mas um administrador que estabelece um inventário. Ele é o administrador permanente de si mesmo, e não julga o seu passado. Ele vela para que tudo se efetue corretamente, de acordo com a regra, e não com a lei. As críticas que emite não se dirigem a suas faltas reais, mas antes a seus insucessos. Seus erros são os erros de estratégia, e não as faltas morais (FOUCAULT, 2004b, p. 92).⁴⁸

Dessa forma, para Foucault no estoicismo se inaugura uma filosofia que tem por objetivo a preparação, pois examinar as regras de conduta é uma maneira de “medir a distância entre o que foi feito e aquilo que deveria ter sido feito” (2004b, p. 92) e não volte a cometer os mesmos erros diante de outros acontecimentos. Como expressa pela pergunta: “O sujeito assimilou suficientemente essa verdade a ponto de transformá-la em uma ética e se comportar como deve na presença de um acontecimento?” (2004b, p. 93). E assim, o exame das regras de conduta torna-se um exercício de si em que se assume uma verdade e, então, ela se transforma em *êthos*. “A *askêsis* é um conjunto de práticas pelas quais o indivíduo pode obter, assimilar a verdade, e transformá-la em um princípio de ação permanente. A *alêtheia* se torna o *êthos*. É um processo de intensificação da subjetividade” (2004b, p. 93). O exercício de si não significa um exame da vida como fim em si mesma, antes se constituem de técnicas que tem por objetivo fazer com que a verdade seja sentida na vida, ou seja, intensificar sua subjetividade para que esteja atento aos acontecimentos que vivenciará.

Para Hadot (2014) na filosofia antiga um modo de viver a vida é estar atento ao momento presente. Tanto os epicuristas, como os estoicos, vivenciavam intensamente cada instante presente como único e como se fosse o último (2014, p. 324). Essa relação com o presente possibilita a experiência de ultrapassagem que o acontecimento provoca em nós. Como afirma: “Nós experimentamos a nós mesmos como um momento, como um instante

⁴⁸ No curso de 1982, ao tratar sobre a natureza das ações e faltas em Sêneca, Foucault afirma: “estas faltas devem ser essencialmente compreendidas como erros técnicos. Ele não soube bem dirigir, manipular os instrumentos que utilizava. [...] Em relação aos objetivos a que se propunha [...] não pôde ter êxito, porque seus meios não eram bons. Portanto, se quisermos, é essencialmente como desajuste entre meios e fins que apontará certas coisas em seu exame de consciência” (2004a, p. 585).

desse movimento, desse acontecimento imenso, que nos ultrapassa, que já está aqui sempre antes de nós, sempre além de nós” (2014, p. 325).

Essa ideia também aparece no curso de 1982, no qual Foucault ao falar de Sêneca afirmará que “filosofar é preparar-se” (2004a, p. 588). Estar preparado para algo que possa acontecer eis o objetivo das técnicas (procedimentos, saberes, meditação, exercícios, etc.) como forma de cuidar de si. Para preparar-se é preciso fazer da vida uma prova, uma preparação constante, um cuidado de si que tem por objetivo “[...] equipar-se para uma série de acontecimentos imprevistos” (2004a, p. 588). Preparação que se realiza como exame do presente, isto porque, segundo Foucault no pensamento grego há toda uma desconfiança em relação ao porvir. Estar preocupado com o porvir é algo negativo, pois me desloca do presente e me faz estar ocupado antecipadamente com algo que pode nem acontecer. Por isso, “para os gregos, o que temos diante dos olhos não é o porvir, mas o passado, de sorte que é de costas que se entra no porvir” (2004a, p. 563).

Desse modo, Foucault compreende a noção de *cuidado de si* (epiméleia heautoû) como atitude, atenção e práticas de transformação de si por meio do exercício de si (2004a, p. 14). Com estas três ideias, resumimos os três elementos que Foucault propõe examinar durante o curso, a propósito da noção de *epiméleia heautoû*: primeiro, como atitude para consigo, com os outros e com o mundo; segundo, uma forma de atenção/olhar que se realiza por formas de atenção ao que se passa no pensamento; e terceiro, um série de práticas como exercícios e meditações por meio dos quais se produzem a transformação de si (2004a, p. 14-15).

Quando Foucault trata do cuidado de si como atenção vai relacionar o parentesco entre *epiméleia* e *meléte* (meditação/exercício e experiência). E ao desenvolver o sentido da ideia de *meléte* afirma sua ligação com a noção de meditação (não para aprofundar um sentido, mas como exercício em pensamento, como apropriação de um pensamento tornando-o princípio de ação) e, também, consiste em fazer uma experiência, como afirma: “não tanto pensar na própria coisa, mas de exercitar-se na coisa em que pensa” (2004a, p. 429). Desse modo, ao relacionar atenção e experiência, Foucault compreende o cuidado de si como um modo de estar atento a si e aos modos de exercitar nas experiências inquietantes da existência.

Por isso, entende que o *cuidado de si* se “constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (2004a, p. 11). Inquietação que conduz o indivíduo ao permanente exercício de si como forma de preparação. Contudo, cuidar de si não significa adquirir capacidades ou competências para

fazer coisas, como é característico de nossa época, antes tem o sentido agonístico⁴⁹ de transformação de si. Por isso, para Foucault não se trata de desenvolver todas as capacidades que nos são dadas, nem de ultrapassar os outros ou a si mesmo, mas tão somente de “[...] aprendizagem de alguns movimentos elementares, necessários e suficientes para qualquer circunstância” (2004a, p. 388). E cita o exemplo do “treinamento do bom atleta”, o atleta antigo é treinado como atleta do acontecimento, treinado em alguns movimentos elementares, suficiente e eficaz para que possam ser adaptados a todas as circunstâncias e dele sempre dispor quando necessário (2004a, p. 388-389). A partir dos estóicos entendemos o acontecimento como uma intensidade que nos atravessa, ou seja, como uma relação de força que se dobra e que nos desafia a ocupar-nos em uma relação ética com nós mesmo.

Foucault cita que podemos encontrar em Sêneca, Epicteto e, principalmente em Marco Aurélio, a ideia de que a arte de viver se assemelha mais com a luta do que com a dança.⁵⁰ Isto porque, o trabalho do dançarino é indefinido, pois ele faz o melhor possível para atingir certo ideal que lhe permitirá superar os outros ou a si mesmo. Já a arte da luta, significa “manter-se alerta e ereto contra os golpes imprevistos que caem sobre vós”. Outra diferença importante é em relação ao atleta antigo e o cristão: o primeiro é um atleta do acontecimento; já o segundo é um atleta de si mesmo, deve lutar contra o que em si o impede de alcançar o progresso em direção à santidade, deve superar-se a si mesmo a ponto de renunciar a si mesmo (2004a, p. 388-389). Salma T. Muchail ao tratar sobre a relação entre arte e luta afirma: “por isto mesmo, ‘armaduras’ e ‘equipamentos’, assim como ‘treinamentos’, são frequentemente comparados ao preparo do atleta e à situação de luta” (MUCHAIL, 2011, p. 83).

Essa ideia do atleta do acontecimento permite construir um sentido para a educação que é de oposição a noção biopolítica de formação permanente, pois esta consiste na formação

⁴⁹ Gros cita uma passagem de Foucault, no dossiê *Cultura de Si*: “a agonística estrita que caracteriza a ética antiga não desaparece [...]. Ser mais forte do que si implica que se esteja e se permaneça à espreita, que se desconfie sem cessar de si mesmo, e que não apenas no decurso da vida cotidiana, como também no próprio fluxo das representações, se faça atuar o controle e o domínio” (Foucault apud GROS, 2004, p. 648). Segundo Pagni (2013, p. 179): “o cuidado de si designaria, portanto, uma tensão agonística, um princípio de inquietação capaz de perturbar, ou seja, de pôr o sujeito em movimento, apontando o sentido preciso do título do curso *Hermenêutica do Sujeito*”. Já para Souza Filho (2008, p. 22) é agonístico porque se trata de uma arte de luta em que não há descanso no exercício de sermos livres.

⁵⁰ Optamos por conduzir nosso trabalho por certo uso que Foucault faz da concepção estóica do cuidado de si e não apenas pela visão socrática como fazem a maioria dos interpretes no campo educacional. Isto porque, a partir dos estóicos o exercício de si se constitui por uma arte de viver em que o exercício da ascese oferece formas múltiplas de viver. A partir dos estóicos desenvolvemos o cuidado de si como: um trabalho sobre si como preparação, ou seja, uma relação consigo que implica um labor (exercícios) e pela necessidade de dar-se tempo (repetição cotidiana e durante toda a vida); como acontecimento (nas intensidades das relações de forças que nos atravessam) e, também, como desaprendizagem (correção-liberação, ou seja, desembaraçar-se dos maus hábitos e constituir um novo direcionamento nas regras de conduta).

de um sujeito flexível que precisa adquirir múltiplas habilidades que lhe permitem adequar-se as diferentes situações e, assim, ser melhor utilizado conforme a ocasião solicitar. Ao contrário disso, pensar uma formação a partir do atleta do acontecimento é pensar no aprendizado de exercícios elementares que nos possibilitam melhor agir diante das circunstâncias do inesperado. Enquanto na formação permanente trata-se de um processo contínuo de aperfeiçoamento de suas competências que o levam a estar sempre superando os outros e a si mesmo. O atleta do acontecimento é aquele que realiza o exercício de si não para aprimorar suas competências tendo em vista a eficiência da ação, mas como modo de intensificar a vida produzindo sua transformação.

Por isso, Foucault defende a ideia de que o aprendizado como treinamento é fundamental. “É esta aprendizagem de alguns movimentos elementares [...] que constitui o bom treinamento, a boa ascese” (2004a, p. 388). De modo que no texto de 1983 afirma: “nenhuma habilidade técnica ou profissional pode ser adquirida sem exercício; nem se pode aprender a arte de viver, a *technè tou biou*, sem uma ascese que deve ser tomada como um treinamento de si por si” (1995b, p. 272). No curso de 1982, estudando a etimologia de *epimélesthai*, afirma que não designa meramente uma atitude de espírito, mas que remete a uma série de palavras (*meletân*, *meléte*, *melétai*) que estão associadas ao verbo *gymnázein*, portanto, como exercício e treinamento, remetendo a “uma forma de atividade, atividade vigilante, contínua, aplicada, regrada, etc.” (2004a, p. 104).

No entanto, a ideia de uma vida regrada tem um sentido bem específico na ascética filosófica antiga e é diferente da concepção da espiritualidade cristã. Nesta última, a vida deve ser vida regrada por princípios que são externos e universais. No ascetismo filosófico, as indicações de regularidade são apenas algumas indicações de regras de prudência, portanto, trata-se da livre escolha desses exercícios pelo sujeito. Como afirma:

Se existe esta liberdade [...] não se deve esquecer que tudo isto se passa no quadro não de uma regra de vida, mas de uma *tékhne tou bíou* (uma arte de viver). [...] Fazer da própria vida objeto de uma *tékhne* [...] implica necessariamente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékhne*. Se a *tékhne* devesse ser um corpus de regra [...] não haveria aperfeiçoamento da vida (FOUCAULT, 2004a, p. 513).

E acrescenta a vida filosófica não obedece a uma regra, mas a uma forma. “É um estilo de vida, uma espécie de forma que se deve conferir à própria vida”. E cita o exemplo de como construir um belo templo: o bom arquiteto é aquele que além de obedecer a regras técnicas indispensáveis, também é capaz de fazer uso de sua liberdade para conferir ao templo uma forma bela (2004a, p. 513-514). Por isso, no texto de 1983 afirma que para os gregos o

importante é escolher como devo viver, em suas palavras: “o problema se constituía em qual técnica devo utilizar para viver da melhor maneira possível” (1995b, p. 259).

E então, Foucault descreve um segundo elemento perguntando: “de que é feito este equipamento (*paraskeuê*)?” e responde: “é constituído pelos *lógoi* (discursos)” (2004a, p. 389). *Lógoi* que deve ser entendido como discursos verdadeiros, mas que são “enunciados materialmente existentes”, ou seja, são proposições verdadeiras (fundadas na razão) que constituem princípios aceitáveis de comportamentos. Isto é, que ao mesmo tempo, diz o verdadeiro e prescreve o que é preciso fazer. Assim, a apropriação dos discursos verdadeiros não se dá pelo objetivo de nos conhecer, mas torna-se modo de ser para agirmos corretamente diante das circunstâncias. Ainda, acrescenta que estes discursos verdadeiros precisam se tornar um modo de ser, que sejam repetidos em sua memória por exercícios cotidianos permitindo que a eles se recorra sempre que necessário. Memória⁵¹ e repetição são elementos fundamentais na preparação, permite que o “*logos* esteja ‘a mão’” no momento que o acontecimento se produzir. É preciso que esses discursos sejam “repetidos em sua memória por exercícios cotidianos” como o bom atleta do acontecimento. E então, afirma: “a *paraskeuê* é o elemento de transformação do *lógos* em *êthos*”, ou seja, o exercício que permite que os discursos verdadeiros se constituam em princípios de comportamento moralmente aceitáveis (2004a, p. 389-395). Desse modo, repetição e preparação são elementos indissociáveis na formação da ascese.

Para Foucault, os gregos repetiam frases (discursos verdadeiros) que os ajudavam a intensificar seu modo de viver. Para Gros (2018) a filosofia como arte de viver não é um conjunto de conhecimentos, mas que é preciso fazer como o sábio que “[...] *presentifica* a filosofia em sua vida, [...] a resume em sentenças curtas que não são conclusões de demonstrações, mas provocações que nos conduzem a viver de outra forma” (2018, p. 152).

A partir dessa leitura de Foucault é possível atribuir outro sentido para a repetição, que não é aquela ligada ao sentido moderno de reprodução em que o sujeito torna-se autômato e respondendo de forma automática ao governo dos outros, mas está relacionado com a formação do *êthos*, ou seja, com um exercício cotidiano de si que conduz a novos modos de ser. Assim, Foucault associa a prática da repetição como a atitude de transformação de si, como afirma: “repetição é sempre possível, a repetição com aplicação, transformação” (2005d, p. 333).

⁵¹ Memória não deve ser entendida como faculdade de reter algo que se deu e que faz parte do passado. Associada ao presente, Foucault compreende a memória como a capacidade de lembrar-se de um acontecimento como forma de estar atento ao que acontece consigo (2004a, p. 362).

Também para Foucault não é possível pensar no modo como os gregos conduzem suas vidas e sua liberdade sem fazer referência a *tékhne* que nós mesmos praticamos, pois no pensamento grego não será mais a estrutura política, nem a forma da lei, nem o imperativo religioso que deve dizer o que fazer ao longo da vida, mas tão somente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékhne*. Assim, afirma: “os seres humanos, seu *bíos*, sua vida, sua existência são tais que não podem eles viver sua vida sem referir-se a certa articulação racional e prescritiva que é a da *tékhne*” (2004a, p. 542). Por isso, Foucault descreve que no período helenístico há uma “espécie de inversão” entre a técnica de vida e cuidado de si. Para o autor, não é pelo cuidado de si que devemos começar, isto porque, “para saber existir **não basta saber** cuidar de si -, mas é **tékhne toû bíou** (a técnica de vida) que se inscreve por inteiro no quadro doravante autonomizado em relação ao cuidado de si” (2004a, p. 543, grifo nosso). Nesse entendimento, o cuidado de si não se forma por um saber, mas no modo como praticamos as técnicas de si.

E acrescenta que o que está em jogo é a formação do autogoverno ético, ou seja, o que deve ser obtido por meio da *tékhne* é certa relação de si para consigo. Em resumo afirma: “vive-se ‘para-si’”, contudo, este “para” não é no sentido tradicional de um “viver para si”, mas que “deve-se viver de modo que se tenha consigo a melhor relação possível. [...] Como projeto fundamental da existência, vive-se com o suporte ontológico que deve justificar, fundar e comandar todas as técnicas de existência: a relação consigo” (2004a, p. 344). Para Gros (2004) essa relação de si é marcada pela imanência da relação e cita uma passagem do dossiê “Cultura de si”: “o eu com o qual se tem relação não é outra coisa senão a própria relação [...] é, em suma, a imanência, ou melhor, a adequação ontológica do eu à relação” (Foucault apud GROS, 2004, p. 646).

Para Agamben (2017) essa imanência se dá pela relação do uso de si (noção de *chresis*), pois o cuidado de si pressupõe a *chresis*. E que Foucault, embora mencione a questão do uso (FOUCAULT, 2004a, p. 70-71), o conceito de cuidado de si continua no centro de sua análise. Resumimos a crítica de Agamben em sua pergunta: “se ‘usar’ significa ‘entrar em relação consigo enquanto se está em relação com outro’, de que maneira algo como um cuidado de si poderá legitimamente ter em vista definir uma dimensão diferente daquela do uso?”. Para Agamben, diante deste impasse que se vê surgir no último Foucault, ao lado do tema do cuidado de si, a fórmula: desprender-se de si mesmo. “O cuidado de si aqui dá lugar a um desapossamento e a um abandono de si, fazendo que ele volte a confundir-se com o uso” (AGAMBEN, 2017, p. 53-55).

Segundo Pagni (2011) a noção de *cuidado de si* possibilita conceber a filosofia como uma atitude ética, política e estética.

[...] o cuidado de si não apenas reverte à forma preponderante de interpretação sobre a Filosofia Antiga, como também coloca em xeque a própria função da filosofia como um ato de pensar destituído de uma atitude ética e política, ao recuperá-la como exercício de espiritualidade, como modo de vida e como arte de viver (PAGNI, 2011, p. 31).

Para Pagni (2011) com a leitura da noção de cuidado de si realizado pela filosofia foucaultiana, se permite retomar a filosofia em outro olhar. Não mais apenas pelo viés do conhecimento que através da tradição do “conhece-te a ti mesmo” desloca o indivíduo de seu presente, mas por meio de um exercício de si que ao permitir cuidar de si torna possível um modo de vida que se conduz por um agir livre.

Já para Alexandre S. Freitas em nota de rodapé:

Isso equivale a dizer que o cuidado de si não nos afasta do mundo. Ao dirigir a atenção para si, o que se busca é avaliar o lugar que se ocupa no mundo e o sistema de necessidades no qual o sujeito se encontra vinculado. O cuidado de si configura-se como um princípio ordenador de nossas ações. Longe de nos isolar da comunidade humana, ele aparece precisamente como um modo de manter nossas ações nos limites e formas consideradas convenientes, ou seja, uma maneira de abordar a formação humana no registro ético (FREITAS, 2010, p. 179, nota 8).

Em outro texto Freitas (2013, p. 326s) afirma que a filosofia permite que na educação se tematize a formação de *si mesmo*, pois tradicionalmente a educação tem incorporado os termos sujeito e subjetividade, porém a noção de *si mesmo* permanece ausente das reflexões pedagógicas. Por isso, cabe ao ensino de filosofia propiciar um espaço de problematização de si, aonde se possa fazer do exercício de si uma forma de cuidar de si.

Enfim, com a abordagem da relação entre filosofia e técnica buscou-se, por meio das leituras de Heidegger, Sloterdijk e Foucault, pensar o exercício de si como uma nova possibilidade estratégica, deslocando-se do uso instrumental da técnica moderna que impede que se façam outros usos dela. O que essas diferentes perspectivas tem em comum é o deslocamento da técnica moderna para pensar a singular experiência de si, seja pelo questionemos da essência da técnica como convida Heidegger, seja como modo de operar-se a si mesmo e expresso pelo imperativo “você tem que mudar a tua vida” segundo Sloterdijk, seja pelas práticas de si como modo de cuidar de si mesmo como aponta Foucault. E apontamos, sobretudo, que o ensino de filosofia ao dar um novo uso para a *téchne* grega do

exercício de si constitui uma estratégia fundamental para a superação da visão determinista da técnica.

4 POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE CONSTITUIÇÃO DE SI

Nesse capítulo descrevemos a oposição entre dois modos de relacionar a constituição dos modos de vida e a questão do uso da técnica. Na primeira parte, a partir da noção de biopolítica problematizamos a constituição da subjetividade pelo domínio das técnicas biopolíticas de produção de si, práticas que conduzem ao empobrecimento da experiência de si. Na segunda parte, a partir do conceito de estética da existência apresentamos a vida como objeto da *tékhnē*, ou seja, compreender os modos de vida como uma arte de viver em que a vida se constitui por exercícios que criam singularidades.

4.1 A BIOPOLÍTICA E AS TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE SI

4.1.1 A trajetória biopolítica e sua tecnicidade

As noções de biopolítica e biopoder expressam o deslocamento que Foucault realiza para pensar as transformações que ocorrem no final do século XVIII e início do século XIX, em que o poder não se destina a regular apenas o indivíduo por meio de um poder disciplinar, mas age como gestão da vida e da população, por meio de um poder bio-técnico-político que tem por objetivo administrar as forças da vida. Sua investigação sobre o biopoder pode ser situada tendo como primeira incursão a conferência de 1974 sobre *O Nascimento da Medicina Social* (2011c, p. 402-424) e se estende até o curso de 1978-1979 *Nascimento da Biopolítica* (2008b).⁵²

Em 1976 na conferência *As malhas do poder* (2012b, p. 168-188)⁵³, na qual tem por objetivo realizar uma análise da noção de poder, aponta que houve duas grandes revoluções na tecnologia do poder: uma, que é o poder disciplinar (como tecnologia individualizante do poder, uma espécie de anatomopolítica) e, a outra, a biopolítica (como tecnologia de regulação da população). Sobre essa última afirma:

⁵² Nesse percurso biopolítico aparecem ainda: os cursos de 1975-1976 - *Em defesa da Sociedade* (2005b) e de 1977-1978 - *Segurança, Território, População* (2008a); e a obra de 1976 - *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1988a) e destacamos o texto *As malhas do poder* de 1976 (2012b). E depois de todo o trabalho já realizado sobre essa noção, no texto de 1983 interrogado sobre a necessidade de escrever uma genealogia do biopoder, Foucault responde: “Eu não tenho tempo para isto no momento, mas poderia ser feito. De fato, eu tenho que fazê-lo” (1995b, p. 256). Com isso, Foucault parece admitir que não só há ainda muitas coisas a serem ditas sobre o conceito, mas que existe a necessidade de diagnosticar a atualidade dos problemas do biopoder através da sua genealogia. Abordaremos de modo breve a trajetória da biopolítica, porque nosso objetivo é descrever a noção de Capital Humano a partir do curso de 1979, principalmente a aula de 14 de março, pois constitui um elemento fundamental para analisar a formação da subjetividade na educação tecnológica.

⁵³ Conferência pronunciada na Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia em 1976 (2012b, p. 168).

Temos outra família de tecnologias de poder que surgiu um pouco mais tarde, na segunda metade do século XVIII [...]. Tecnologias que não visam aos indivíduos como indivíduos, mas, ao contrário, visam à população. [...] E população quer dizer o quê? Quer dizer apenas um grupo humano numeroso, mas de seres vivos atravessados, comandados, regidos por processos, leis biológicas. Uma população tem uma taxa de natalidade, de mortalidade. Uma população tem uma curva de idade, uma pirâmide de idade, uma morbidez, um estado de saúde, uma população pode perecer, ou, ao contrário, se desenvolver (2012b, p. 179).

Para Foucault a partir do momento que se descobre um poder que não age apenas sobre o indivíduo, mas também sobre a população, é que se abre a possibilidade de se desenvolver outro tipo de poder. Um poder que está encarregado da regulação da população através de saberes e técnicas de observação como a estatística e, por meio de mecanismos econômicos e administrativos (2012b, p. 180). E relacionando o problema da população com a produção capitalista, afirma: “o poder deve se exercer sobre indivíduos uma vez que eles constituem uma espécie de entidade biológica, que deve ser levada em consideração, se quisermos utilizar essa população como máquina para produzir, produzir riquezas, bens, produzir outros indivíduos” (2012b, p. 179).

Também em 1976, Foucault publica a obra *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, na qual finaliza com um capítulo intitulado *Direito de morte e poder sobre a vida* (1988a, p. 125s), tópico em que destaca a temática do biopoder como poder sobre a vida. O autor inicia tratando sobre o poder soberano fundamentado no direito de vida e morte, o qual é resumido na fórmula “direito de *causar* a morte ou de *deixar* viver”. Afirma ainda, que esse poder só exerce seu direito sobre a vida quando exerce seu poder de matar, como expressa: “só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir”. Mas que a partir da época clássica, o Ocidente conheceu uma transformação nos mecanismos de poder, deslocando também o direito de morte para um poder que gere a vida, que a mantém e a desenvolve. Não mais um poder que se apropria da vida para suprimi-la, mas para geri-la (FOUCAULT, 1988a, p. 128). Esta mudança para um poder que regula a vida é substituída pela seguinte fórmula “um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (FOUCAULT, 1988a, p. 130). Transformação que o autor expressa em: “a velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (FOUCAULT, 1988a, p. 131). E em outra passagem: “já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade” (FOUCAULT, 1988a, p. 135).

E no mesmo registro da conferência de 1976, no primeiro volume da *História da Sexualidade* Foucault trata (1988a, p. 131) de duas formas de manifestação do poder que se desenvolveu a partir do século XVII: um que é denominado de “*anátomo-política do corpo humano*”, um poder disciplinar que toma o “corpo como máquina” que se caracteriza pelo adestramento, na ampliação de suas aptidões e forças, produzindo sua utilidade e docilidade, o que permite a “integração em sistemas de controle eficazes e econômicos”; e a outra forma de poder se desenvolve por volta da metade do século XVII e é chamada de “*bio-política da população*”, um poder regulador que age sobre o “corpo-espécie”, ou seja, age sobre o corpo em seus processos biológicos, tais como: nascimento e mortalidade, saúde, duração da vida, longevidade.

E sobre a noção de biopolítica, Foucault afirma:

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; [...] deveríamos falar de “bio-política” para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana; [...] o que se poderia chamar de “limiar de modernidade biológica” de uma sociedade se situa no momento em que a espécie entra como algo em jogo em suas próprias estratégias políticas (FOUCAULT, 1988a, p. 134).

E no mesmo parágrafo dessa descrição, o autor já aponta, embora ainda não tenha a resposta de como fazer⁵⁴, sobre a necessidade de resistência a biopolítica pela própria vida. Como afirma: “não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem; ela lhe escapa continuamente” (FOUCAULT, 1988a, p. 134). Assim, “a vida como objeto político” volta-se contra os poderes exercidos sobre ela e ao escapar ao poder que a domina surgem novos tipos de lutas políticas (FOUCAULT, 1988a, p. 134-135).

⁵⁴ Deleuze (1992, p. 122 e 130) considera que Foucault está em um impasse na obra *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Foucault tem um sentimento de estar fechado nas relações de poder. E mesmo invocando a resistência como contraposição ao poder, não consegue esclarecer de onde vem essa resistência. Contudo, Deleuze (1996, p. 23) considera que há uma página importante em *A Vontade de saber*, onde Foucault defende que “a vida apresentada como o que dá um estatuto possível às forças de resistência”. Diz respeito a passagem em que Foucault afirma que em torno da vida desenvolvem-se lutas políticas que são lutas que se voltam contra o sistema que tenta controlá-la (FOUCAULT, 1988a, p. 136). Assim, tanto Deleuze (1992, p. 130) como François Ewald (1996a, p. 13) consideram que nesse momento Foucault está envolvido em uma crise, mas que para Ewald está “[...] já todo empenhado em sair de si mesmo e converter-se àquilo que constituirá a problemática de *O uso dos Prazeres* e *O cuidado de si*” (1996a, p. 13). Dessa forma, as duas obras posteriores marcam o movimento para pensar um modo de vida que está em contínua transformação e criação de uma existência estilizada, como uma maneira de pensar a saída dos regimes de sujeição.

E mais adiante, observa que já no século XIX desenvolvem-se processos bem reais de lutas contra esse novo poder. Essas forças que resistem se apoiam exatamente naquilo sobre o que o poder investe: a vida. Lutas que têm por objetivo a vida em suas necessidades fundamentais e de realização de suas virtualidades (FOUCAULT, 1988a, p. 136). E também quando afirma que a resistência se dá na própria vida, em suas palavras: “o ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (FOUCAULT, 2006, p. 208).

Já no curso de 1978, *Segurança, Território, População*, Foucault afirma (2008a, p. 3) já na primeira aula que iniciará o curso tratando sobre o biopoder. Definindo-o como: “[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (2008a, p. 3). Assim, considera o biopoder como uma das formas fundamentais da arte de governar que tem como alvo transformar a vida em objeto de controle.

Dentre as várias questões trabalhadas no curso de 1978 (para citar alguns: normalização, conduta e contraconduta, poder pastoral, razão de Estado, sociedade de segurança, população, economia política e governamentalidade, etc.), o conceito de “governamentalidade”⁵⁵ aparece pela primeira vez na aula de 1º de fevereiro de 1978 e assume importância fundamental no curso. Admite que seu propósito é realizar uma história da governamentalidade, na qual elabora um estudo que tem por objetivo articular três movimentos: um poder que tem como alvo população, um saber que é da economia política e uma técnica que é a dos dispositivos de segurança. Assim, expressa:

⁵⁵ Segundo Michel Senellart (2008, p. 496), Foucault inicia na primeira aula do curso anunciando um estudo dos mecanismos de segurança que fazem a espécie humana entrar no jogo estratégico do poder - uma história das tecnologias de segurança -, mas na quarta aula desloca o curso para uma história da governamentalidade. Foucault mesmo admite (2008a, p. 143) que o título do curso não era bom e que o melhor seria uma “história da governamentalidade”. Outra consideração importante sobre esse conceito, diz respeito as modificações que ele adquire no pensamento de Foucault. Para Senellart (2008, p. 532) no curso de 1979 (*Nascimento da Biopolítica*) o conceito de governamentalidade passa a designar “a maneira como se conduz a conduta dos homens”, ligado ao problema da racionalidade comportamental e, não mais somente ligado as práticas governamentais em um regime de poder particular como o Estado de polícia ou governo mínimo liberal. E autor continua (SENELLART, 2008, p. 497) o conceito de governamentalidade marca o primeiro movimento de deslocamento de uma análise do poder dos anos 70, marcado por um discurso da batalha, para tratar nos anos 80 do tema da ética do sujeito, problemática dos seus últimos dois cursos de 1983 e 1984 (O governo de si e dos outros I e II). Sobre esse deslocamento Foucault mesmo já deixa evidente no resumo do curso de 1981a - *Subjetividade e Verdade* - que vai retomar o conceito de governamentalidade em outro aspecto, trata-se do “governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro” (FOUCAULT, 2016, 268). Assim, propõe um projeto que articule a questão da subjetividade com a governamentalidade.

Por essa palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer uma forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p. 143).

Para traçar a história da governamentalidade, Foucault desenvolve a história da arte de governo (2008a, p. 118). Afirma que a partir do séc. XVI começa a nascer uma preocupação com a arte de governar que está ligado ao desenvolvimento do estado administrativo. É o período do movimento de concentração estatal que começa a instaurar os grandes Estados territoriais e, conseqüentemente, a superação do feudalismo. A preocupação com a questão “Como governar?” está presente, por exemplo, na obra *O Príncipe* (1912) de Maquiavel, com conselhos ao príncipe (soberano) de como governar. Assim, a questão do governo emerge em diferentes aspectos: o governo dos Estados pelo príncipe é um deles, há ainda, o governo de si (retorno ao estoicismo), o governo das almas e das condutas (religião) e o governo dos filhos (pedagogia). Diante dessas várias manifestações, a questão do governo surge assim descrita pelo autor: “Como se governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível?” (FOUCAULT, 2008a, p. 118).

E é a partir do séc. XVIII que a questão do governo irá se desenvolver sob um novo olhar. Ao analisar os meios e instrumentos que o Estado utiliza para controlar as doenças epidêmicas (como a varíola), fome (escassez alimentar), a morte, a distribuição demográfica, o controle da natalidade, etc. Foucault vai denominar esses mecanismos da arte de governar como biopoder, ou seja, de um poder sobre a vida. Neste momento, a sociedade ocidental passa a levar em consideração o fator biológico do ser humano, dimensão que passa a ser incorporado nas análises das ciências humanas, por meio de procedimentos de saber que visam tornar melhor conhecido o indivíduo para melhor conduzi-lo como elemento de uma população. Para o autor, o problema político moderno gira em torno da população. Assim, afirma:

[...] noção capital do século XVIII, é a população considerada do ponto de vista das suas opiniões, das suas maneiras de fazer, comportamentos, dos seus hábitos, dos seus temores, dos seus preconceitos, das suas exigências, é aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos (FOUCAULT, 2008a, p. 118).

É através do problema da população que Foucault descreve o deslocamento na arte de governar. Ela é que dá sentido ao seu projeto da governamentalidade. É através dela que se

dá o desbloqueio da arte de governar (2008a, p. 137). A população torna-se um objeto que importa conhecer para poder controlar. Somente é possível agir sobre ela, quando se conhece seus desejos, comportamentos, angústias, enfim, tudo que envolve a vida de um indivíduo. Neste sentido, Foucault irá chamar o governo político em torno da população como biopolítica, ou seja, trata-se de governar populações, controlá-las, medicalizá-las, favorecer o seu crescimento e bem-estar. Isto porque, desse controle biopolítico da população é que consiste o funcionamento do Estado. O problema econômico e político moderno é a população, em torno dela que no século XVIII nasce a economia política, a qual funciona “[...] ao mesmo tempo como ciência e como técnica de intervenção do governo” (2008a, p. 143). Assim, deixa de estar centrado na legitimidade do poder soberano e passa a ser exercido através do desenvolvimento das forças do Estado.

Contudo, Foucault aborda (2008a, p. 57) um elemento importante nessa gestão do *sujeito-objeto-coletivo* que é a população. Trata-se da noção de povo como um elemento que se recusa a ser população, como afirma:

Aqui também, nesse desenho que começa a esboçar a noção de população, vemos estabelecer-se uma divisória na qual o povo aparece como sendo, de uma maneira geral, aquele que resiste à população, que tenta escapar desse dispositivo pelo qual a população existe, se mantém, subsiste, e subsiste num nível ótimo. Essa oposição povo/população é importantíssima (2008a, p. 58).

Para Foucault enquanto a população é regida pelos dispositivos biopolíticos que produzem uma subjetividade identitária, também, compõe-se das relações de poder que objetivam incorporar em suas normas os que estão excluídos dos processos do governo biopolítico. Já com a noção de povo, Foucault quer caracterizar certa dimensão política que não se pode traduzir em uma forma ou uma identidade concebida formalmente como sujeito de direitos, mas trata-se da expressão de uma experiência comum que resistem ao governo biopolítico.

Para entender melhor a noção de povo é preciso relacionar a outra noção trabalhada no curso de 1978: a *contraconduta*. Para caracterizar a dimensão de luta contra os procedimentos de governo das condutas, Foucault não usa as palavras revolta ou dissidência, mas *contraconduta*. Escolhe essa palavra porque expressa as relações de forças entre, de um lado a relação de poder que se expressa no governo como arte de conduzir os outros (governo das condutas) e, de outro, a *contraconduta* como relação de poder na forma de resistência (2008a, p. 266).

Dessa maneira, por meio das noções de povo e contraconduta, Foucault projeta uma maneira de pensar a política da liberdade não por um meio formal do reconhecimento jurídico, mas pelas lutas que se estabelecem nas experiências que escapam ao governo da população. A noção de contraconduta expressa o movimento de Foucault para pensar uma maneira de escapar das técnicas de sujeição biopolítica para ocupar-se, a partir de seus escritos de 1980, do exercício de si como uma prática da liberdade.

Depois desse curso, como fechamento do ciclo da Biopolítica, em 1979 Foucault realiza o curso *Nascimento da Biopolítica*, no qual tem por objetivo desenvolver uma análise das formas de governamentalidade liberal como condição de compreensão da biopolítica. “Só depois que soubermos o que era esse regime governamental chamado liberalismo é que poderemos, parece-me, apreender o que é a biopolítica” (FOUCAULT, 2008b, p. 30). E diagnosticando a relação entre economia e governamentalidade descreve os mecanismos de uma racionalidade política que age sobre e no comportamento dos indivíduos, produzindo-os como sujeitos econômicos.

Foucault desloca o liberalismo do problema econômico para a questão da racionalidade política presente no modo de vida do indivíduo. O liberalismo como “[...] uma maneira de ser e de pensar” (FOUCAULT, 2008b, p. 301). E descreve que o neoliberalismo passa a conceber a economia como a ciência desse comportamento, sobre isso afirma, a economia como “a ciência da sistematicidade das respostas as variáveis do ambiente” (FOUCAULT, 2008b, p. 368). Assim, o termo biopolítica não se refere apenas a um tipo de poder desenvolvido em um período da história, mas também diz respeito ao comportamento, se desenvolve como atitude, incorporado como “conduta racional” na vida dos indivíduos. Como afirma: “[...] o objeto da análise econômica deva ser identificado a toda conduta finalizada que implique, *grosso modo*, uma escolha estratégica de meios, de caminhos e de instrumentos: em suma, identificação do objeto da análise econômica a toda conduta racional” (FOUCAULT, 2008b, p. 366-367).

Outro deslocamento está no modo como no liberalismo se dá a concepção de liberdade. Para Foucault (2008b, p. 88) o liberalismo não é a aceitação da liberdade, mas é sua produção e organização. “A liberdade é algo que se fabrica a cada instante”. Sua produção ocorre pelo jogo entre liberdade e segurança que é calculada pela noção de perigo. Como afirma:

O liberalismo se insere num mecanismo em que terá, a cada instante, de arbitrar a liberdade e a segurança dos indivíduos em torno da noção de perigo. [...] ele não pode manipular os interesses sem ser ao mesmo tempo

gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança/liberdade, do jogo segurança/liberdade que deve garantir que os indivíduos ou a coletividade fiquem o menos possível expostos aos perigos (FOUCAULT, 2008b, p. 90).

É preciso que os interesses individuais não constituam um perigo para o interesse de todos e, inversamente a mesma coisa. A liberdade dos trabalhadores não pode ser um perigo para a empresa e a produção. O que pode acontecer na vida (acidentes, doenças, velhice) não pode se constituir um perigo para o indivíduo, nem para a sociedade (2008b, p. 89). Por isso, a produção da liberdade é uma questão de segurança. E “o lema do liberalismo é viver perigosamente” (2008b, p. 90), ou seja, a condição dos indivíduos é de uma situação de perigo o tempo todo, seja na vida, seja no trabalho são levados a experimentar em seu presente e futuro como portadores de um perigo que é preciso evitar.

Especificamente, na aula de 14 de março de 1979, Foucault introduziu o tema do neoliberalismo norte-americano e desenvolve a teoria do *Capital Humano* como uma forma de atitude econômica que age no comportamento dos indivíduos. Para o autor, o neoliberalismo norte-americano, analisado pela Escola de Chicago na década de 1960, desenvolveu-se muito além das decisões econômicas e administrativas pela máquina estatal, mas, sobretudo, como um modo de vida em que o comportamento humano responde de forma ativa e sistemática aos estímulos econômicos da produção de si. E relacionando o *capital humano* com a vida, expressa:

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais (FOUCAULT, 2008b, p. 315).

Foucault entende por *capital humano* uma ação econômica que age na vida do homem, portanto biopolítica, produzindo um trabalhador como *empresário de si mesmo* (2008b, p. 311), que por meio de investimentos em sua educação adquire competências para gerar renda. Quanto mais valor agregado ao seu capital humano, maior a possibilidade de aumento de renda, mas também maior a possibilidade de desenvolvimento econômico, crescimento de uma empresa e de assujeitamento ao governo neoliberal. Produzir capital humano tornou-se um dever vital. E descreve (2008b, p. 302) dois elementos presentes na ideia de capital humano: um que se refere ao método de análise, que é o modo como se utiliza do conceito para delimitar o problema; e o outro, um tipo de programação, onde a construção

do capital humano pelo indivíduo funcionaria como uma forma de tornar o comportamento normalizado.

E afirma que a análise econômica tem por objetivo analisar:

[...] qual **cálculo** fez que, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele. [...] é a análise da **racionalidade interna**, da **programação estratégica** da atividade dos indivíduos. [...] Ou seja, será necessário, para introduzir o trabalho no campo da análise econômica, situar-se do ponto de vista de quem trabalha; será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como **conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada** por quem trabalha (FOUCAULT, 2008b, p. 307, grifos nosso).

Segundo Foucault (2008b, p. 306), a economia ao analisar o comportamento busca compreender as escolhas estratégicas que fazem com que um indivíduo escolha utilizar seus recursos em determinado fim, “para fins que são fins alternativos”. Por isso, por meio da noção de *empresário de si mesmo* se concebe o trabalhador como sujeito ativo, pois ele mesmo conduz seu comportamento por meio de uma racionalidade estratégia que visa a construção de seu capital humano e que lhe permite produzir renda. Foucault diz (2008b, p. 310): é uma concepção do *capital-competência*, que faz do trabalhador um empresário de si mesmo, onde cada trabalhador é uma unidade-empresa em que ele próprio é seu produtor. Nesse processo, o consumo assume uma configuração de produção de si, pois não é realizado com o objetivo de atender as necessidades e utilidades, mas torna-se um investimento em si, pois produz sua própria satisfação (2008b, p. 311).

Nesse sentido, o trabalho passa a ser analisado a partir das estratégias de conduta de quem trabalha. O trabalhador deixa de ser um objeto no processo do capital e passa a ser sujeito, precisa estar em constante aperfeiçoamento para ser mais bem aproveitado. Nesse panorama neoliberal o trabalho aparece como retorno ao *homo oeconomicus*, mas não mais como homem parceiro da troca na concepção clássica e, sim, como um empresário, um empresário de si mesmo. Em suas palavras: “[...] *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (2008b, p. 311). Se na economia clássica o indivíduo era explorado pela sua força de trabalho, agora, na concepção neoliberal, o indivíduo vale enquanto seu capital humano é útil para os interesses do mercado. A constituição de um capital humano funciona na racionalidade neoliberal como exercício do biopoder (poder sobre a vida). Portanto, a biopolítica age sobre a vida, limitando-a a um modo de vida econômica.

Analizando o capital humano, Foucault (2008b, p. 312) diz que ele é constituído de elementos inatos e adquiridos, sendo que os elementos inatos dizem respeito à utilização da

genética para a melhoria do capital humano. Já os elementos adquiridos fazem parte da constituição voluntária de sua competência no curso de sua vida, sendo esse o alvo da racionalidade neoliberal. Embora afirme (2008b, p. 315) que são os elementos que o indivíduo adquire ao longo da vida a principal preocupação das análises neoliberais, já apontava o que se tornaria hoje uma forte ambição biopolítica: a engenharia genética.

Se por um lado, a seleção genética torna possível agir sobre os elementos inatos, evitando os riscos que um indivíduo possa sofrer e selecionando os “bons equipamentos genéticos” (FOUCAULT, 2008b, p. 313), a engenharia genética atrelada a ambição biopolítica econômica torna possível a prática da eugenia, tendo como consequência a eliminação da deficiência. Por outro lado, os investimentos educacionais tornam-se uma ferramenta indispensável para agregar valor aos elementos adquiridos. Investimentos no tempo, no afeto, na aquisição de cultura e na saúde que são realizados pelo indivíduo, pelas empresas e pelo Estado, com vistas a superar suas limitações, evitar suas deficiências e melhorar suas competências. Agir sobre a população por meio de uma educação que tem por objetivo estimular e garantir que haja capital humano é uma das estratégias da biopolítica neoliberal.

Para Foucault (2008b, p. 315), os investimentos educacionais que produzem o capital humano na economia neoliberal vão além da prática do aprendizado escolar e profissional. Ele passa pelo tempo em que os pais dedicam à formação dos filhos, que não depende apenas do nível cultural dos pais, mas também de suas condições econômicas; famílias mais abastadas dedicam mais qualidade no cuidado e vigilância para com seus filhos. Passa também pelos problemas de higiene pública e proteção à saúde. O cuidado médico com a saúde do indivíduo constitui um investimento no capital humano, conservando e utilizando-o pelo maior tempo possível. Sendo que essa busca por construir um capital humano invade a vida do indivíduo desde a mais tenra idade até a velhice. Portanto, a formação educacional aparece no governo neoliberal como elemento estratégico para seu funcionamento, pois induz os próprios indivíduos a assumirem essa tarefa. Assim, a análise neoliberal vai ter como alvo um domínio que até então era considerado como não econômico, pois reinterpreta os fenômenos (educação, saúde, trabalho, etc.) não mais apenas como efeitos dos mecanismos econômicos, mas como mecanismos de produção de si, em uma racionalidade interna e estratégia que visa ao investimento e ao resultado.

Foucault pergunta: “que interesse têm todas essas análises?” (2008b, p. 317), sua resposta trata sobre o problema do progresso técnico que caracteriza o fim do século XIX,

progresso que está associado a questão da inovação para Joseph Schumpeter⁵⁶ e, tudo isso, ligado a questão do capital humano. Segundo Foucault (2008b, p. 318s) Schumpeter entende por inovação o conjunto das descobertas técnicas, de novas fontes, novas formas de produtividade, novos mercados e fontes de mão-de-obra⁵⁷ e, é a partir desse referencial que passa a explicar o funcionamento do capitalismo. Para o filósofo francês, com essa visão se introduz uma nova concepção de crescimento econômico, o problema da inovação socioeconômica ligada ao problema do capital humano. E a partir disso, descreve a visão neoliberal:

Se inovação existe, isto é, se se encontram coisas novas, se se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológico, tudo isso não mais é que a renda de um certo capital, o capital humano, isto é, o conjunto dos investimentos, que foram feitos no nível do próprio homem (FOUCAULT, 2008b, p. 318).

Com isso, Foucault vê na concepção neoliberal do capital humano a associação da questão do progresso técnico com a efetivação da biopolítica. É o investimento no nível do próprio homem, de seu capital humano, que se produzem todas essas transformações.

Theodor W. Schultz⁵⁸ é outro autor citado por Foucault, que conecta a teoria do capital humano com as transformações técnicas. Segundo Foucault (2008b, p. 325 n. 28) Schultz na obra *Investment in Human Capital* de 1971, propõe integrar as aptidões inatas do homem em um conceito mais abrangente de tecnologia. Segundo López-Ruiz (2008), Schultz na obra de 1971 discute a necessidade de incluir a mutação técnica dentro da análise econômica, passando a considerar a própria tecnologia como uma forma de capital e, pensando em um conceito mais abrangente de tecnologia, no qual o autor inclui também as capacidades inatas do homem⁵⁹. Com isso, para Schultz o interesse da economia não são as

⁵⁶ Joseph Schumpeter (1883-1950), economista de influência weberiana, introduz a ideia de empresa e inovação como agente de desenvolvimento econômico. Seus trabalhos sobre o que é uma empresa, em uma análise história-econômica-moral, sustentam o projeto neoliberal (FOUCAULT, 2008b, p. 201, 217, 242).

⁵⁷ Segundo Foucault, em Schumpeter: “Cinco categorias de inovação podem ser distinguidas: (1) a fabricação de um novo bem; (2) a introdução de um novo método de produção; (3) a abertura de um novo mercado; (4) a conquista de uma nova fonte de matérias-primas; (5) a utilização de um novo método de organização da produção” (FOUCAULT, 2008b, p. 327 n. 41).

⁵⁸ Theodor W. Schultz (1902-1998), professor de economia da Universidade de Chicago de 1946 a 1974 e, Prêmio Nobel de economia em 1979. Foi quem abriu nos anos de 1950-60 o campo de pesquisas sobre o capital humano, direcionando a economia para a análise do comportamento (FOUCAULT, 2008b, p. 304 e 323 n. 17).

⁵⁹ “Um conceito abarcante de tecnologia presumivelmente incluiria também [além das propriedades técnicas originárias do solo] as capacidades inatas do homem. Estas, também dadas pela natureza e por períodos de tempo, são também relevantes para a análise econômica, e as diferenças em tais capacidades no seio de uma população qualquer mais vasta estão sujeitas a mudanças significativas” (Schultz apud LÓPEZ-RUIZ, 2008, p. 135).

capacidades naturais em si mesmas, mas as mudanças que elas apresentam principalmente relacionadas ao investimento (LÓPEZ-RUIZ, 2008, p. 135).

Com a descrição desses dois autores (Schultz e Schumpeter) a partir da leitura de Foucault, procurou-se evidenciar que a questão do desenvolvimento técnico e da tecnologia está na base dos problemas econômicos dos neoliberais, portanto da biopolítica, visto que vinculam as transformações técnicas ao investimento realizado no próprio homem enquanto capital-biotécnico capaz de produzir resultado. Isto quer dizer que, as próprias forças vitais do homem passam a serem concebidas como recursos, “recursos raros” diz Foucault, que podem ser modificadas por investimentos que melhoram sua eficiência. Nesse registro, podemos caracterizar a biopolítica como um exercício de poder técnico ou, como designa Marcos Nalli uma “tecnicidade própria da biopolítica”, ou ainda, uma “biopolítica como biotécnica” (NALLI, 2016).

Nalli, no texto *A biopolítica como biotécnica* (2016), propõe que a biopolítica seja compreendida teoricamente como biotécnica, ou seja, ao mesmo tempo ela possui uma dimensão política e técnica, pois se realiza por um conjunto de estratégias cujo fim último é a produção da vida. Sobre isso, afirma:

Portanto, cabe reconhecer a natureza tecnológica, a tecnicidade da biopolítica, [...] ela se projeta como *techné*, como Foucault (2001, p. 239) mesmo define: ‘uma arte, um sistema refletido de práticas referido a princípios gerais, a noções e conceitos’, com a qual e pela qual se volta para algo (como objetos de suas considerações e ações), assim como se dirige para um fim (NALLI, 2016, p. 205).

Para Nalli (2016, p. 202-03) essa natureza tecnológica da biopolítica é similar ao modo das novas formas de se fazer ciência desde o fim do século XIX. E para compreender esse modo de proceder da ciência cita o conceito de *fenomenotécnicas* de Bachelard, o qual concebe as ciências nascentes não como descoberta de verdades profundas e perenes, mas que a criação de novos fenômenos é condição para o aparecimento dos objetos científicos. Assim, a hipótese de Nalli é que a similaridade do modo de proceder da ciência e da biopolítica não é mera coincidência, mas “são faces de um *metafenômeno* comum”. Segundo Nalli (2016, p. 203) a descrição do traço tecnológico da biopolítica é limitada em Foucault, porque teria tratado isso apenas em uma linguagem metafórica. E sequer aparece nos trabalhos de seus principais interlocutores (Brassot, Agamben e Esposito), aparecendo apenas em uma perspectiva ontologizante nos trabalhos de Sloterdijk. Na visão de Nalli, tanto nas ciências como na biopolítica agem um modo de proceder comum que é a criação de instrumentos-

técnicos que produzem seu próprio resultado. Portanto, há uma tecnicidade em seus exercícios.

E quando trata da questão biopolítica da vida, afirma:

Ou seja, a conformação biopolítica da vida é tecnológica: se os fenômenos vitais, se a configuração dos indivíduos, dos seres humanos, se dá modulada a partir do biológico, isto se deve a uma complexa rede de estratégias tecnopolíticas que conformam e constituem as modalidades vitais, os modos de ser vivente de cada ser vivo, e não porque a vida é um valor primeiro, indelével e inalienável (NALLI, 2016, p. 207).

Nesse mesmo registro, tendo como base a concepção de ciência em Bachelard, Nikolas Rose (2013, p. 119) afirma que as ciências devem ser tratadas como “fenômeno-tecnologia”, ou seja, a ciência não é uma simples descrição com o objetivo de conhecer a realidade, mas a ação de instrumentos que a produzem por meio da intervenção técnica. Como afirma: “as ciências não são fenomenologias, mas fenômeno-tecnologias. Elas tentam fazer aparecer na realidade, por meios tecnológicos, o que já conceberam no pensamento”. Rose descreve também o modo como as tecnologias são incorporadas como um fazer humano:

Mas será que já fomos alguma vez simplesmente “humanos”? Ou seja, nossas capacidades já foram alguma vez tão naturais? Eu tenho dúvida quanto a isso: os seres humanos jamais foram “naturais” e, pelo menos desde a invenção da linguagem, temos aumentado nossas capacidades através de tecnologias intelectuais, materiais e humanas. Sem dúvida, as capacidades que assumimos como naturais não surgem da natureza humana, mas das dispersas associações de seres humanos, de artefatos e de objetos (ROSE, 2013, p. 120).

E sobre o conceito de tecnologia afirma: “é um conjunto de relações sociais e humanas dentro do qual equipamentos e técnicas são apenas um elemento: ‘tecnologia, aqui, refere-se a qualquer agenciamento estruturado por uma racionalidade prática, dirigida por uma meta mais ou menos consciente” e que por isso devem ser considerados como “agenciamentos híbridos de conhecimentos, instrumentos, pessoas, sistemas de avaliação, edifícios e espaços, sustentados, no nível pragmático, por determinadas pressuposições e conjecturas acerca dos seres humanos”” (ROSE, 2013, p. 32). Rose afirma ainda, que as tecnologias contemporâneas agem sobre a vida não apenas para curar danos orgânicos ou uma doença, mas são “tecnologias de otimização”, visam controlar os processos vitais “[...] a fim de maximizar seu funcionamento e incrementar seus resultados” (2013, p. 34).

Desse modo, Nalli e Rose observam que a conformação biopolítica da vida nada mais é do que a ação estratégica de saberes-poderes que funcionam por meio de uma tecnicidade inerente à própria biopolítica. As ordenações dos processos técnicos da vida

fazem com que ela se torne capital biopolítico, onde a valorização da preservação da vida não se dá por um fundamento ético, mas pela própria necessidade de produção eficiente que é inerente ao agir técnico. Na vida técnica, como no funcionamento de uma máquina, não há descanso, não se podem vivenciar outras experiências, os erros precisam ser rapidamente solucionados não se dando tempo para si e as modificações são sempre realizadas em vista do aperfeiçoamento de sua produção. Quando pela abertura biopolítica a própria vida tornou-se técnica também se encontra vazia de sua potência criativa.

4.1.2 A educação em Foucault: um saber-poder biotécnico que produz a normalização da vida e o empobrecimento da experiência

Mas pelo menos aprendi com o seu convívio que as experiências mais admiráveis, mas instrutivas, as experiências decisivas, são exatamente as **experiências cotidianas**, que estas constituem justamente o grande enigma que cada um tem sob seus olhos, mas que poucos compreendem como sendo um enigma, e que, para o pequeno número de verdadeiros filósofos, são justamente estes os **problemas que permanecem ignorados**, abandonados no meio do caminho e, por assim dizer, pisoteados pela multidão, antes que eles os recolham cuidadosamente e a partir desse momento resplandecem como pedras preciosas do conhecimento (NIETZSCHE, 2011, p. 143, grifos nosso).

Nietzsche, no texto de 1972 *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, trata sobre o problema da relação entre educação e cultura, como também sobre o papel dos estabelecimentos de ensino em meio ao que chama de “pretensa cultura do momento” (2011, p. 94)⁶⁰. Para o autor, o ensino não tematiza as experiências cotidianas porque é regido por um conhecimento de utilidade que quando fala da preparação da existência designa com “palavras pomposas” como formação para o desenvolvimento completo da personalidade, baseado na razão e na justiça e, humanamente morais (2011, p. 136).

“Ficamos pobres” é a constatação de Walter Benjamin⁶¹ no texto de 1933 (intitulado de *Experiência e pobreza* - 2012). Seu diagnostico é de que na modernidade se manifesta uma

⁶⁰ Nesse texto, Nietzsche compreende cultura “como discernimento que permite ao homem manter-se ‘no cume de sua época’” (2011, p. 72), sendo que caracteriza a cultura do momento atrelada a produção econômica, fazendo com que seu objetivo e fim sejam uma cultura da utilidade. Como afirma: “[...] formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e lucro” (2011, p. 73). E diante da tendência científica que rege o modo de conhecer nas escolas técnicas, passa a defender a valorização da arte e da filosofia como forma de combate contra a pretensa cultura do momento (2011, p. 93-95).

⁶¹ São poucas as referências que Foucault faz a Walter Benjamin, uma delas diz respeito ao seu estudo sobre Baudelaire, em que trata sobre o negligenciamento da arte e a estética da existência (FOUCAULT, 2014a, p. 42). Em outra passagem, associa sua noção de modernidade a partir da concepção de Baudelaire realizada por Benjamin (FOUCAULT, 2005d, p. 323). Embora, ao investigar outros textos de Benjamin, como em

pobreza da experiência, ou seja, vivenciamos apenas experiências passageiras que nunca se completam. Benjamin denuncia o surgimento de uma nova forma de miséria: o empobrecimento da experiência, provocado pelo “monstruoso desenvolvimento da técnica” (2012a, p. 124), o qual leva a fazer apenas experiências passageiras. A característica da modernidade é fazer experiências descartáveis, fazendo com que uma experiência substitua a outra sem se constituir em uma formação própria. Como também expressa em outro texto: “[...] tempo infernal, em que transcorre a existência daqueles a quem nunca é permitido concluir o que foi começado” (BENJAMIN, 1989, p. 129).

A partir dessas duas constatações iniciais, realizadas por Nietzsche e Benjamin, desenvolvemos a partir desse tópico a problematização do empobrecimento da experiência na educação. Seguindo no mesmo registro desses autores de um diagnóstico de empobrecimento das experiências cotidianas devido ao progresso técnico, a partir do trabalho de Foucault sobre os poderes disciplinar e da biopolítica é possível constatar a produção de uma sujeição que conduz ao empobrecimento na experiência da vida, como também na educação⁶² ao esquecimento do cuidado de si.

Desse modo, entendemos por empobrecimento da experiência a ordenação dos processos técnicos da vida que produzem uma subjetividade desvinculada da singularidade da vida. Com isso, não nos utilizamos de certa concepção de experiência como condição fenomenológica de conhecer o mundo e a si mesmo, antes, trata-se de pensá-la como experimentação de si, ou seja, como relações de forças que produzem certa relação consigo que pode ser de sujeição ou de liberdade.

Em sua análise da biopolítica, Foucault pretende realizar um diagnóstico de um saber-poder que na modernidade constrói a normalização da vida. O biopoder gere e ordena a vida, “seu papel mais importante é o de garantir, sustentar, reforçar, multiplicar a vida e pô-la em ordem” (1988a, p. 130). Em sua análise da noção de *Capital Humano* (2008b), constata a produção de uma subjetividade eficiente, em que o comportamento de quem trabalha é normalizado por uma racionalidade estratégica. Para o autor, na análise econômica neoliberal

Experiência e Pobreza, é possível perceber outras convergências, como por exemplo, na ideia do empobrecimento da experiência e da vida na modernidade.

⁶² A importância dos conceitos foucaultianos expostos aqui está em servir de base para a análise da educação, sendo parte do objetivo dessa pesquisa a problematização da educação profissional e tecnológica. Embora, Foucault não tenha escrito nenhuma obra de educação, nem foi seu objeto de estudo, o tema aparece de modo marginal para evidenciar a operacionalização dos conceitos que elaborou, como, por exemplo, em *Vigiar e Punir* trata da instituição escolar como um dos campos de exercício dos micropoderes sobre o corpo, produzindo um sujeito disciplinado. Segundo Freitas (2012) embora nas obras de Foucault não se encontre um tratamento específico da educação, seu empreendimento conceitual tem permitido desenvolver diferentes problematizações na educação e tem exercido influência em mais de uma geração de pesquisadores.

o trabalho será relacionado ao próprio comportamento humano, por isso é preciso se situar do ponto de vista de quem trabalha, analisando-o a partir das estratégias de conduta de quem trabalha. E questiona:

Será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha. O que é o trabalhar, para quem trabalha, e a que sistema de opção, a que sistema de racionalidade essa atividade de trabalho obedece? (FOUCAULT, 2008b, p. 307).

O trabalhador deixa de ser um objeto no processo do capital e passa a ser sujeito na construção de si. Para o autor, a conduta racional do *homo oeconomicus* “é toda conduta sensível a modificações nas variáveis do meio e que responde a elas de forma não aleatória, de forma portanto sistemática” (2008b, p. 368). O *homo oeconomicus* não questiona, mas aceita a realidade como é e, modifica-se a si mesmo para adequar-se e responder de forma ordenada. Ocupa seu precioso tempo consigo mesmo, com a formação de suas competências, por isso não pode perder tempo com a tarefa agonística de pensar a transformação de si e de seu presente. É o homem governável, que aceita ser governado para não ficar fora do jogo. Ele mesmo deve assumir essa tarefa, sendo que com isso deve apropriar-se das regras do jogo e, dessa forma, produz a si mesmo como sujeito normalizado.

Foucault (2008b, p. 370) questiona se todos estes investimentos no capital humano poderiam produzir um sujeito capaz de *átomos de liberdade*; sua resposta é negativa, pois o que acontece é a formação de um tipo de sujeito que se regula de acordo com o que rege a economia. Com o *homo oeconomicus* se produz um tipo de subjetividade requerida, em que o sujeito mesmo permite a regulação. Como exposto anteriormente no conceito de capital humano, a educação tem importante papel nessa formação, pois além de constituir na sociedade de controle uma ferramenta capaz de instigar o indivíduo a estar sempre investindo em seu capital humano, também funciona como um poderoso elemento de sujeição, ou seja, um instrumento político para direcionar as condutas individuais e coletivas sob o modelo das competências e da criatividade.

Essa descrição da normalização do comportamento nos faz perceber que a experiência moderna é comandada por um poder que tem como característica tornar os indivíduos “produtores de uma eficiência, de uma aptidão, produtores de um produto” (FOUCAULT, 2012b, p. 173). Em outro momento, ao tratar sobre o adestramento do corpo e a intensificação das performances no século XVII, Foucault afirma: “É preciso fazer cada vez mais, sempre mais em um tempo cada vez mais rápido” (2011c, p. 239). Isso pode ser

percebido notoriamente no modo como nos conduzimos no trabalho, onde para se produzir com eficiência o tempo todo se desenvolvem diferentes ferramentas para tornar útil o corpo e a mente, como por exemplo, no conceito de formação permanente que torna possível a reutilização de nossas capacidades ou evitando nossa improdutividade através de exercícios físicos ou atendimento psicológico. A vida torna-se alvo da produtividade e da eficiência.

A tecnologia de regulação biopolítica da vida faz funcionar uma moralidade que tem por objetivo tornar-nos eficientes e evitar nossas possíveis incapacidades, deficiências, desvios e, também, a de uma vida errante. Esse tipo de normalização da eficiência age por meio de práticas incorporadas em uma moralidade que excluem toda forma de vida desviante. Isso pode ser percebido, por exemplo, na obra *A Metamorfose* de Franz Kafka, o qual narra a trajetória do caixeiro-viajante Gregor Samsa, que ao acordar vê o próprio corpo metamorfoseado em um inseto; trata-se de uma metáfora que explora a condição humana no trabalho moderno, onde o personagem de Gregor Samsa ao não ser mais produtivo (pois era quem sustentava sua família) passa a ser tido como monstro e excluído por sua família.

Nessa mesma lógica, tudo que fazemos está determinado pelo que nós esperamos ser ou o que a sociedade postula sermos no futuro: um sujeito produtivo. Na modernidade, diferentemente do que se praticava na filosofia grega, não se vive o presente e a prioridade está no futuro, no qual somos conduzidos pela busca incansável por construir já o que precisamos ser. Estou a todo o momento tendo que provar minha eficiência, mostrando que sou útil e que produzo resultados. Nesse processo, vivemos uma experiência do tempo marcada pela determinação técnica, em que a realização dos procedimentos de agora (métodos, regras, instrumentos), tem em vista chegarmos a determinado fim. O investimento no tempo tornando-o produtivo a cada instante, nada mais é que sinal de eficiência. Trata-se, segundo Foucault, de um modo de controle da vida, um biopoder que, por meio da objetividade de seu saber técnico, tem por finalidade gerir nosso tempo de vida pela lógica da formação do *Capital Humano* (FOUCAULT, 2008b). A isso tudo, Foucault denomina *normalização da vida*. Para Foucault (1988a, p.135) a biopolítica é isso: “[...] distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. [...] Uma sociedade normalizada é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”.

Analisando a extensão da eficiência como biopoder, observa-se que regular a (d)eficiência⁶³ faz parte do processo de normalização da vida. A partir do modo de ser

⁶³ Com essa análise, queremos também destacar a problematização de uma determinada experiência da deficiência, a qual foi negligenciada até certo momento da história e por algum motivo que pode ser associado à questão biopolítica, passa na educação a tornar-se objeto das mais variadas preocupações biopolíticas. Sobre

eficiente, entendido como modo de ser do *homo oeconomicus*, agimos evitando a deficiência. A normalização faz com que nos relacionemos com a deficiência como uma diferença a ser superada em nós e na própria sociedade, seja pela formação de competências que nos permite ser mais eficientes, seja por meios científico-genéticos que visam a evitar ou corrigir algum distúrbio do corpo.

Já no texto de 1988, *As técnicas de si* (2004b), Foucault apresenta quatro tipos de técnicas/tecnologias que são base para a formação das racionalidades práticas, que são:

1) as técnicas de produção as quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas do si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 2004b, p. 79-80).

E admite que em seus estudos privilegiou as duas últimas técnicas (tecnologias de dominação e objetivação pelo poder e as técnicas de si que conduzem a transformação do indivíduo) com o objetivo de analisar a genealogia do sujeito na civilização ocidental (2004b, p. 80). Para o autor, embora tais técnicas não atuem de modo independente umas em relação às outras, cada uma delas atua modificando a conduta do indivíduo por meio de práticas educacionais que visam a adquirir um conjunto de habilidades e também de comportamentos. Sendo que, “cada um desses tipos implica em certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também adquirir certas atitudes” (FOUCAULT, 2004b, p. 80). No texto de 1977, Foucault (1994b, p. 129) afirma que os conceitos de técnica e tecnologia devem ser entendidos como instrumentos de tática e estratégia, o que permite compreender que a mesma lógica objetivante da técnica, presente nas técnicas de produção, também estão atuantes nas técnicas de dominação (poder disciplinar e biopoder) e, enfim, determinam os propósitos pelos quais os sujeitos são objetivados e subjetivados.

isso, conferir: Alexandre Simão Freitas (2016), tendo como referência os conceitos de *virada antropológica* de Sloterdijk e de ontologia do acidente refletido no fenômeno da *plasticidade* de Malabou, analisa que os processos formativos têm se tornado processos antropológicos e que a preocupação da pedagogia é o de controlar as “estruturas plásticas inerentes à condição humana” (a vida humana se constitui como um acidente incontornável), tornando a deficiência apenas um limite nas tentativas biopolíticas de reconstituir um modelo ideal ou totalizante do humano; Já Pedro Pagni (2017a), analisa os discursos e as práticas da inclusão da deficiência escolar como um procedimento biopolítico que produz um “exercício de poder normativo” que constroem *padrões de normalidade* por meio de saberes científicos, de técnicas terapêuticas e de tecnologias pedagógicas.

Esse foi, por exemplo, o objetivo das análises de Foucault (2008b) sobre o conceito de capital humano na obra *Nascimento da Biopolítica*, em que buscou descrever a formação de uma subjetividade competente capaz de múltiplas habilidades, atendendo a necessidade de formação de uma racionalidade objetivista que impera na economia. Uma “tecnicidade própria da biopolítica” como apontou Nalli. Desse modo, a exigência de formação de habilidades como ser flexível e criativo satisfaz a própria dimensão de eficiência que rege a racionalidade do trabalho, ou seja, são procedimentos que o permitem alcançar fins desejados e predeterminados. Um saber técnico que procura atender a uma racionalidade calculista que impera na economia, ou seja, uma lógica baseada em investimento e resultado.

Esse diagnóstico do presente elaborado por Foucault nos permite analisar a técnica moderna em sua determinação instrumental, ou seja, como produção de uma subjetividade assujeitada. Seus estudos genealógicos sobre as tecnologias de dominação (de poder e de biopoder) permitem compreender que os conceitos de técnica e tecnologia - entendidos pelo autor como tática e estratégia - funcionam na mesma lógica objetivante da técnica que está presente nas técnicas de produção. E assim, determinam os propósitos pelos quais os sujeitos são objetivados. Compreende-se por lógica objetivante um modo de conduzir os indivíduos que tem como resultado fins já determinados. Desse modo, as tecnologias de dominação biopolíticas agem como técnicas de apropriação do indivíduo, limitando seu modo de ser e de pensar.

Relacionando as tecnologias de poder com a educação, percebe-se que o interesse de Foucault está em investigar como em uma sociedade utilizamos determinadas tecnologias para colocar em ação os poderes que nela agem. Desde modo, na tecnologia disciplinar, a educação e a escola aparecem como um dispositivo estratégico para formar um indivíduo disciplinado. A organização do tempo e a disposição do espaço, que nasce na modernidade com o processo de industrialização, visam ao controle das ações humanas com o objetivo de aperfeiçoar seus movimentos para atender a demanda da produção burguesa. As tecnologias do poder disciplinar agem sobre o corpo do indivíduo, anulando sua capacidade intelectual, tornando-o frágil e dócil ao modelo capitalista. Já nas tecnologias do biopoder, a educação funciona como um mecanismo que intensifica seus poderes sobre o indivíduo, isto porque, além de agir sobre o corpo, como por exemplo, os saberes das ciências médica que preservam a vida e suas energias, também exerce um poder sobre a mente, pois o que a sociedade espera formar é um *Capital Humano* (FOUCAULT, 2008b), o qual hoje se configura como sujeito flexível e criativo capaz de múltiplas habilidades. Nesta incessante busca pela atualização do Capital Humano, que se expresso no ideal de educação permanente, as tecnologias

biopolíticas direcionam a vida para um apego a si mesma, anulando sua dimensão ético-político.

No caso da educação moderna, limitada ao uso de técnicas para a formação de competências do sujeito econômico, converteu-se em tecnologia de dominação. Isso pode ser percebido nos processos de ensino, que alicerçados em princípios da objetividade técnica, universalizam um mesmo procedimento (método) para todos chegarem a um mesmo fim, o que tem como consequência não possibilitar um espaço formativo existencial, ético e político. Entende-se por ensino objetivo os processos de ensino-aprendizagem em que se produz apenas o reconhecimento de si no e pelo conteúdo, não proporcionando o questionamento de si. Tornam-se processos técnicos e empobrecem a experiência de si. As práticas objetivas como método de ensino pressupõem uma normatização da aprendizagem, elidindo formas de aprender que não se encaixam no modelo de ensino proposto. É preciso romper com a ideia de uma ligação indispensável na fórmula ensino-aprendizagem, para garantir que outras formas de aprender possam ser experienciadas.

Enquanto processo objetivo a educação moderna transforma-se em tecno-saber, ou seja, um saber que é profundamente marcado pela objetividade técnica. A educação passa a funcionar como um “poder biotécnico” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. XXII), um poder que controla a vida por procedimentos técnicos. Dito de outra maneira, a educação transforma-se em um *saber biotécnico*, pois a objetividade de seu saber técnico tem por finalidade gerir a vida pela lógica da formação do capital humano, conceito que como aponta Foucault torna-se uma ferramenta importante para analisar e desvelar os interesses econômicos que agem sobre a educação para formar um determinado tipo de subjetividade.

É o que acontece, por exemplo, com a ideia de formação permanente/continuada que conduz a concepção de um trabalhador incompleto. Sobre isso, Gilles Deleuze (1992, p. 219-226) no texto *Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle*, tendo por base os estudos da biopolítica de Foucault, relaciona a ideia de formação permanente com o que denomina de “sociedade de controle”. Nesse tipo de sociedade a educação aparece sob o modelo da empresa, ou seja, cria-se um ambiente de competição, tendo como princípio o salário por mérito e a ênfase na formação permanente. O autor aponta, que enquanto na sociedade disciplinar era preciso sempre recomeçar, seja na escola, na fábrica, etc.; agora, na sociedade de controle nunca se termina nada. E descreve o que marca o regime das escolas tendo como modelo a empresa: “[...] as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na

Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 1992, p. 225).

A partir de uma análise histórica, Aranha (1996) questiona: seria ilusório pensar que por meio dela haja transformação social? E que sua prática mantém os indivíduos ocupados consigo e, por consequência, fechados aos problemas éticos e políticos? Para ela, a educação permanente é, ao mesmo tempo, uma exigência dos novos tempos e, também, uma condição de manter as pessoas ocupadas (ARANHA, 1996, p. 244). Desse modo, a formação permanente, além de constituir na sociedade de controle uma ferramenta capaz de instigar o indivíduo a estar sempre investindo em seu capital humano, também funciona como um poderoso elemento de sujeição, ou seja, um instrumento político para direcionar as condutas individuais e coletivas sob o modelo das competências e da criatividade.

Se no modelo industrial o trabalho se situava fora do operário, pois terminando a jornada de trabalho, este se encerrava na fábrica. Agora, sob um modelo pós-fordista, o trabalho submete toda a vida do indivíduo, invade todo o seu ser. Segundo Foucault (2005a, p. 119), na obra *A verdade e as formas jurídicas* de 1973, a partir do século XIX desenvolvem-se forças sobre o corpo e que conduzem o homem a “qualifica-se como corpo como capaz de trabalhar”. Esse poder age, ao mesmo tempo, sobre o tempo e o corpo, ou seja, ao agir sobre o corpo para transformá-lo em força de trabalho corresponde a exigência de fazer com que o tempo da vida se transforme em tempo de trabalho. “Que o tempo da vida se torne tempo de trabalho, que o tempo de trabalho se torne força de trabalho, que a força de trabalho se torne força produtiva” (2005a, p. 122). Disso decorre que o tempo de não trabalho se confunde com o tempo de trabalho. O lazer tem que ser produtivo. O “tempo ocioso” precisa ser ocupado com atividades que incorporem valor a produção de capital humano. O ócio é condenado. Vive-se a construção de uma subjetividade produzida e produtiva. O trabalho como capital humano invade o *bios*.

Nossa maneira de pensar é determinada pelo modo objetivo de um fazer técnico biopolítico, o qual funciona pela lógica da eficiência, ou seja, prioriza um jogo calculista de procedimentos ou meios para conquistar fins determinados. Sendo a modernidade o momento em que se intensificou e aperfeiçoou os mecanismos para alcançar com maior rapidez um fim desejado. Estando essa mesma lógica funcionando na educação, pois o determinismo tecnológico, expresso na objetividade dos métodos, avaliações mensuráveis e na formação de espíritos flexíveis, vemos impossibilitado o desenvolvimento do pensamento crítico enquanto capacidade de diagnóstico e resistência.

Sobre a problematização da determinação técnica na educação, Pedro A. Pagni (2010, p. 25) destaca que a racionalidade instrumental ou técnica tem limitado os saberes e práticas escolares a operações de “[...] ajuste de meios aos fins dados, em vistas da eficiência da transmissão do que é ensinado e da objetividade de sua apreensão cognitiva [...]” (2010), afastando a possibilidade de uma experiência com a dimensão estética e suas implicações com a vida. Nessa perspectiva, “[...] somente admitem a experiência, quando esta pode ser traduzida, nomeada e significada pelo discurso de verdade a amparar essa racionalidade e a normatizar as atuais técnicas de ensino” (2010). Por outro lado, para Pagni se faz necessário o “aprendizado da e pela experiência” que problematizaria o discurso de verdade alicerçado nessa arte-técnica e possibilita aos indivíduos a transformação de si. Como afirma: “[...] a experiência dá o que pensar aos sujeitos, ao pensamento e às relações com o existente, irrompendo no discurso e o implodindo, revelando nesse ponto o que difere do que representam sobre si mesmos e sobre o mundo, pondo-os em transformação” (PAGNI, 2010, p. 26).⁶⁴

Nesse sentido, Rodrigo P. Gelamo (2009, p. 123s), tendo como referência o conceito de empobrecimento da experiência diagnosticado por Benjamin sobre a crise que afeta toda a sociedade do século XX, aponta que vivenciamos um alargamento da pobreza tornando a experiência marcada por um:

[...] empobrecimento *da experiência possível de ser feita* em relação a nós mesmos, a partir de uma não vinculação da experiência à vida, a *nova barbárie* marca uma forma de empobrecimento da *experienciação* de nosso pensamento e de nossa vida em sua singularidade. Em lugar de fazer experiência e dar valor à experiência feita, valoriza-se e imita-se a experiência de um outro (que, muitas vezes, já é, em si mesma, imitação de outra experiência), assume-se essa experiência como sendo *a* experiência válida e, assim, valoriza-se essa outra experiência em detrimento daquela que é feita por si mesmo (GELAMO, 2009, p. 124).

Gelamo ao problematizar o ensino, principalmente o ensino de filosofia, constata que há uma valorização da experiência como imitação, o que não permite a experiência do pensar,

⁶⁴ Nesse texto, Pagni (2010, p. 15-19) tematiza o lugar da experiência na educação e descreve três tradições do uso da experiência: a primeira, a experiência foi valorizada como um modo de conhecer o mundo e a si mesmo, sendo privilegiada como modelo de aquisição de saberes e no processo de formação do sujeito. Situa-se nessa tradição Jean-Jacques Rousseau, Wilhelm Dilthey e John Dewey; a segunda, a experiência foi desvalorizada, sua origem se dá com Immanuel Kant, o qual privilegia as faculdades superiores e que o conhecimento possibilitado pela experiência deveria ser abandonada, pois a emancipação e a liberdade são conquistas da razão; a terceira, que emerge no limiar da modernidade, entende a experiência como um processo em que o sujeito age sobre os objetos em vista da criação artística e da poética. Nessa terceira tradição, Goethe e Schiller concebem a formação humana pelo intermédio da arte, no sentido da educação estética do homem e, Nietzsche concebe como constitutiva da subjetividade em uma relação de transformação de si como uma obra de arte. Aponta que, a partir dessa terceira característica, estudos recentes em filosofia da educação vêm recuperando e problematizando a dimensão estética na compreensão da práxis educativa.

esta que é uma maneira de afetar a própria vida filosoficamente. E com isso, o empobrecimento da experiência contribui para o enfraquecimento dos modos de vida e do pensar filosófico sobre a vida (GELAMO, 2009, p. 127). Ainda, segundo o autor, o ensino que se dá como transmissão e não propicia a experiência do pensar, torna-se um saber técnico, pois visa a apenas dar condições ao estudante para a integração no quadro do progresso tecnológico e do mercado de trabalho (GELAMO, 2009, p. 115).

Desse modo, outro propósito foi mostrar a presença de uma submissão da experiência, em que as forças da vida (os desejos, a criatividade, as habilidades) estão dominadas pelo poder com o objetivo de potencializar sua produtividade. No trabalho, persegue-se a formação permanente de competências durante toda a vida e para além do trabalho, fazendo do investimento realizado no próprio homem um capital-biotécnico capaz de produzir resultado. Na educação, os processos político-pedagógicos tradicionalmente vêm sendo estruturados em vista da formação do homem emancipado, ao contrário, trata-se de analisá-la como produção de si. Na vida, busca-se o prolongamento da vida e evitando a doença, a deficiência ou a morte, tudo o que pode perturbar a produtividade. Pagni (2017b, p. 179, nota 3) ao interpretar a biopolítica em Foucault, afirma que os saberes científicos e tecnológicos agem prolongando a existência, nos tornando mais produtivos, menos “preche de vida” e a liberdade é reduzida a “esse jogo de perder a vivacidade e para servir a algo que lhe assegure a sobrevivência” em uma racionalidade econômica.

Vivemos uma experiência do tempo que é marcada pela eficiência, temos de produzir resultados em tudo, inclusive o lazer precisa ser produtivo. Se se produz a sensação de que o tempo passa depressa, isso não é mais que o efeito de um jogo, onde a todo o momento precisamos estar envolvido com a conquista de resultados, não tendo tempo para si, não tendo tempo para uma vida errante. Vivenciamos uma biopolítica que age sobre os afetos, ou melhor, que impede a experiência dos afetos, pois anulamos a vivência da angústia, das crises, dos conflitos, pelo uso de remédios, por exemplo. Com isso, se impede que a experiência de si se realize pela própria incompletude da vida. O sujeito eficiente não pode perder tempo com consigo mesmo. E a vida só pode ser sentida quando você não tem pressa.

Em nossa descrição da educação tecnológica observamos que o uso da técnica ocorre por uma compreensão restrita ao domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos. E a partir de uma perspectiva político-pedagógica objetiva-se por esse uso da técnica proporcionar ao indivíduo as competências que lhe permitiram conquistar sua autonomia socioeconômica. Trata-se de um uso meramente instrumental da técnica, porque se constitui em um meio para conquistar fins determinados, fins que atendem ao jogo da inclusão biopolítica. Seu uso

instrumental não possibilita que o indivíduo problematize a produção da subjetividade a que está submetido, como também, nem se constituir por meio de outros usos da técnica. Trata-se, também, de uma concepção antropológica da técnica, isto porque idealiza pela noção de trabalho a constituição do homem apenas por suas capacidades técnicas, não permitindo a constituição de si em um movimento ético-político.

Em nosso diagnóstico, percebemos que na educação tecnológica se produz um tipo de subjetividade que faz com que o indivíduo olhe o mundo e a si mesmo pela ótica econômica da produção de capital humano. Sendo que tal pressuposto impede que a educação se realize como exercício de si, elemento fundamental para que a formação possa ser conduzida pela ideia de que é possível ser outro. Transformando o mundo e a si mesmo em um compromisso político de construção da liberdade comum e da constituição de uma vida melhor coletivamente. Então perguntamos: qual o papel do ensino de filosofia no currículo da educação tecnológica? A tradicional função crítica da filosofia não acaba por auxiliar no fortalecimento de um modo de vida técnico (biotécnico) na formação do aluno na educação tecnológica?

4.2 A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA: A VIDA COMO OBJETO DA *TÉKHNE*

No pensamento de Foucault, o tema da ética⁶⁵ nos anos 80 caracteriza-se por pensar a constituição do sujeito por meio das práticas de si, as quais têm por objetivo libertar-se dos poderes de sujeição através da criação de novas formas de viver. Trata-se de um deslocamento, ao mesmo tempo, ético-estético-político, pois através da criação de novas formas de vida busca-se constituir livremente, resistindo às formas de sujeição e construindo maneiras singulares de viver coletivamente. Em Foucault, os termos “modos de vida” ou “formas de vida” devem ser compreendidos como a maneira como a vida se constitui por certos procedimentos, exercícios e técnicas que criam um determinado estilo de existência. De

⁶⁵ A fase ética, que corresponde a produção da década de 1980, se refere: a publicação em 1984 dos dois volumes da *História da Sexualidade: Uso dos Prazeres e O Cuidado de Si*; já quando olhamos para os cursos, abrange o curso *Do Governo dos Vivos* (1979/80) e se estende até *O Governo de Si e dos Outros II: A Coragem da Verdade* (1983/84). É importante destacar, que seu interesse de investigação provoca um deslocamento da noção clássica de ética como “estudo das regras e comportamentos morais” para a ética como “constituição de si mesmo como ‘sujeito moral’” (2012a, p. 208). A ética faz referência a um modo de relação consigo que também produz um modo de ser estético, como por exemplo, o estudo da noção de *cuidado de si* no terceiro volume da *História da Sexualidade* evidencia o modo como os gregos e os estóicos vivenciaram uma ética de austeridade, em que as práticas morais por meio de uma ascese visavam moldar a vida para se tornar bela, ou seja, para servir como exemplo. Desse modo, nosso objetivo nesse tópico é apresentar parte das reflexões foucaultiana do tema da estética da existência, pois retomaremos o assunto no próximo capítulo, quando aprofundaremos a noção grega de *cuidado de si* para pensar a vida como exercício de si e a filosofia como problematização das práticas.

modo que Foucault afirma (2004a, p. 513) que a arte de viver (*tékhne toû bíou*) é “fazer da própria vida objeto de uma *tékhne*” e que isso “implica necessariamente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékhne*”.

O objetivo de Foucault ao retomar nos gregos a filosofia como criação dos modos de vida é para pensar as formas de ultrapassagem do que nós somos. Assim, como descrevemos, a relação entre a questão da *Aufklärung* e o cuidado de si é de complementariedade, em que a *tarefa filosófica* como diagnóstico de nós mesmos torna-se o modo como podemos cuidar de nós mesmos. E, ao mesmo tempo, o cuidado de si é o modo como Foucault vai pensar uma política de não ser governado, como resistência aos poderes que governam a vida. Assim, na fase ética, também chamada de “estética da existência” (2014a, p. 107), Foucault investiga como na antiguidade as formas de subjetivação conduziram a formas de viver o presente enquanto exercício constante de transformação de si. Assim, a arte de vida é o modo como o autor busca pensar a resistência a objetividade do saber-poder na modernidade.

Em seu último curso de 1984, intitulado *A Coragem da Verdade*, ao realizar a história da noção de *parresía* Foucault defende (2011b, p. 111, p. 140 e p. 216) que houve duas práticas filosóficas no Ocidente que é oriunda da filosofia platônica e que é representada pelos diálogos de *Alcibíades* e *Laques*. “Uma vai à metafísica da alma (o *Alcibíades*), a outra a uma estilística da existência (o *Laques*)” (2011b, p. 140).

Segundo Foucault (2004a) Platão no diálogo *Alcibíades*⁶⁶ afirma que para ocuparmos de nós mesmos é preciso saber o que significa este “nós mesmos”. “Na fórmula *epimeleîsthai heautoû*, o que é o *heautoû*? É preciso *gnônai heautoû*, diz o texto” (2004a, p. 66). E mais adiante afirma (2004a, p. 84s) para que Alcibíades pudesse bem cuidar e governar os outros precisava primeiro governar a si mesmo, por isso, tornava-se necessário superar a deficiência em sua formação, ocupando-se consigo mesmo através do conhecimento de si e por meio de exercícios práticos. Desde modo, nesse texto de Platão existe toda uma relação recíproca entre o conhecimento de si e o cuidado de si⁶⁷. Por isso, Platão defende, para que

⁶⁶ O diálogo *Primeiro Alcibíades* ou *Alcibíades I* (PLATÃO, 1975), tratasse de uma conversa entre Sócrates e Alcibíades, em que Platão aborda a questão da má educação e da ambição pelo poder do jovem governante.

⁶⁷ Para Foucault, na filosofia grega há uma ligação indispensável entre o cuidado de si e a verdade/conhecimento de si. Ligação que para o autor é rompida na Idade Moderna com a filosofia de René Descartes, pois nesse momento se produziu um esquecimento do cuidado de si em função do predomínio do conhecimento de si, o qual se tornou princípio fundamental para a constituição do *cogito*. Para situar a cisão, Foucault desenvolve no curso *A Hermenêutica do Sujeito* (2004a) um estudo sobre a história do cuidado de si (*Epimeleia heautou*), também denominada de história das técnicas de si, no qual aponta seu início com o modelo platônico do princípio socrático do “conhece-te a ti mesmo” e tendo seu apogeu no período helenístico (séc. I e II d.C.), aonde o cuidado de si visava a autonomia do indivíduo através de práticas que tinha como principal objetivo a transformação de si em busca de um estilo de existência. Já durante a pastoral cristã as técnicas que compõem o cuidado de si (*epimeleia heautou*) foram gradativamente sendo deslocadas para um cuidado pelos outros

Alcibíades pudesse governar os outros, precisava primeiro governar a si mesmo. Segundo Carvalho (2014, p. 9) Alcibíades não aprendeu a praticar o trabalho paciente do exercício de si a fim de aprender a dominar a si mesmo, ele tinha pressa em exercer o poder de governar e, por isso, era incapaz de governar a si mesmo. E para Platão, se faz necessário primeiro produzir “condutas pelas quais poderemos efetivamente cuidar dos outros. Começemos porém por cuidar dos outros e tudo estará perdido” (FOUCAULT, 2004a, p. 244). Por isso, se faz necessário ocupar-se consigo mesmo através do conhecimento de si e de exercícios práticos.

Segundo Foucault (2004a, p. 66-67) o conselho de prudência dado por Sócrates a Alcibíades para que prestasse um pouco de atenção a si mesmo é uma primeira referência passageira do conhecimento de si, porque para Platão o importante é saber o que esse *heautoû*, sua resposta é: a alma. E para Foucault isso é bem conhecido nos diálogos de Platão, onde o autor grego defende que é preciso ocupar-se com a própria alma a fim de que ela se torne a melhor possível. Desse modo, no *Alcibíades* a questão da alma direciona o cuidado para um exercício puramente intelectual, como afirma: “[...] um modo de conhecimento de si que tinha a forma da contemplação da alma por si mesma e do reconhecimento por si mesma de seu modo de ser” (2011b, p. 139).

Já a partir do texto de *Laques*⁶⁸, Foucault (2011b) procura mostrar como no pensamento grego a existência (*bíos*) se constitui como objeto fundamental do cuidado. A partir da ligação entre *prestar conta de si mesmo* (*parresía*) e cuidar de si (*epimeleia heautou*) desenvolvido no *Laques*, Foucault (2011b) procura mostrar como no pensamento grego a existência (*bíos*) se constitui como objeto fundamental do cuidado, ou seja, trata-se do tema da “*parresía* ética” (2011b, p. 121). “Aqui, o objeto designado ao longo do diálogo como

(*epimeleia ton allon*). Na pastoral cristã houve um governo de si através de um conjunto de práticas que visavam a sujeição do indivíduo a padrões de conduta externos (as técnicas de confissão, exame da consciência e dramatização das penitências constituíram verdadeiros processos de sujeição e de renúncia de si). Optou-se por relatar rapidamente este percurso, pois descrever os diferentes momentos deste percurso histórico não faz parte do objetivo deste trabalho.

⁶⁸ No diálogo *Laques*, Platão descreve sobre a questão da formação dos jovens que estão destinados a ocupar cargos civis e militares na cidade. O diálogo se inicia com a preocupação de Lisímaco e Melesias com o modelo de educação que desejam oferecer a seus filhos. Lisímaco e Melesias levam dois amigos, Laques e Nícias, a exibição de um mestre de armas e perguntam se devem confiar seus filhos a esse mestre de armas. Nícias acha que as lições são úteis e fornecem um bom exercício. Já Laques critica os exercícios, pois mostra a aptidão do mestre de armas apenas na cidade. Devido ao impasse, ocorre a intervenção de Sócrates. Segundo Kohan (2008, p. 102-103) Sócrates não toma partido de nenhuma das posturas, isto porque, a questão não é de quem está a favor de uma postura ou outra, não é o modelo político que deve prevalecer, mas que se trata de uma questão própria de uma arte (*téchne*). E então pergunta: “como se mede a atitude de alguém no âmbito de uma *téchne*?” e sua resposta afirma que Sócrates expõe dois critérios: pelos bons mestres que se tem ou pelas obras que é capaz de realizar. Para Platão (1970, 185a e 185e) é necessário um conhecimento técnico para cuidar da alma como convém. E mais adiante, Nícias explica a Lisímaco que o modo como Sócrates envolve seu interlocutor no diálogo “o obriga a prestar-lhe contas de si próprio, de que modo vive e que vida levou no passado” (PLATÃO, 1970, 188a). E ainda, “quem não se furta a esse exame, passará necessariamente a tomar mais cuidado consigo mesmo” (PLATÃO, 1970, 188b).

aquilo de que se deve cuidar não é a alma, é a vida (o *bíos*), isto é, a maneira de viver. É essa modalidade, essa prática da existência que constitui o objeto fundamental da *epiméleia*” (2011b, p. 111). Assim, não se trata nem de uma questão política, nem técnica, mas do problema de constituição do *éthos*, isto é, “a maneira como se vive, a maneira como se viveu, é disso que é preciso dar conta” (2011b, p. 139).

E é a partir deste princípio da *parresía* socrática que Foucault (2011b, p. 127) apresenta que o cuidado de si supõe um dizer verdadeiro como prova de vida. “É preciso submeter a vida a uma pedra de toque para separar exatamente o que é bom do que não é bom no que se faz, no que se é, na maneira de viver” (2011b, p. 127). Diferentemente do que acontece na competência técnica, que uma vez adquirida pode ser utilizada depois, na prova socrática o modo de vida não pode ser renovado para toda a vida. O exame do modo de vida deve ser perseguido durante toda a vida, pois não há modelo a ser seguido, ou seja, não há competência técnica que uma vez adquirida possa ser reativada. Por isso, Sócrates recusa o papel de mestre que domina uma *téchne* capaz de ser transmitida (2011b, p. 133).

Foucault afirma (2011b, p. 141) que esta linha da filosofia (estética da existência) foi encoberta e dominada pela história da metafísica da alma (tarefa de encontrar e dizer o ser da alma). E que seu objetivo é realizar uma “história da vida como beleza possível” (2011b, p. 141). Diante dessas duas concepções - a de *Alcibíades* em que o conhecimento de si se desenvolve como um modo de descoberta da alma (a *psykhé*) e a de *Laques*, onde a questão de si aparece como um modo de condução da vida (*bíos*) - conduzimos nossa reflexão da filosofia a partir da perspectiva do texto de *Laques*, porque compreendemos a filosofia como uma maneira de pensar e de fazer que é a prática da vida livre.

A partir dessa perspectiva, segundo Foucault (2012a, p. 261) o cuidado de si foi o modo como os gregos pensaram a liberdade como ética. Sobre isso afirma: “[...] o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade” (FOUCAULT, 2012a, p. 261). Uma vida ética passa pela prática da liberdade. Concebe como vida ética, aquela que não se deixa escravizar e nem dominar pelos outros ou por si mesmo (seus desejos). “Ser livre significa não ser escravo nem de outro homem nem de si mesmo, dos próprios apetites, dos próprios desejos” (CASTRO, 2009, p. 157). Para isso, torna-se necessário que nossas escolhas e comportamentos sejam guiados pela prática racional da liberdade, o que significa segundo Foucault (2012a, p. 262) que a reflexão ética e livre deve girar em torno do “[...] imperativo fundamental: ‘cuida-te de ti mesmo’”.

Embora a primeira vista nesta sociedade individualista o termo cuidado de si possa aparecer como sinônimo de egoísmo, pelo contrário, apropriando-se do sentido grego, o

cuidado de si como inquietação conduz a formação de uma relação consigo que potencializa o acolhimento do outro. Para Foucault (2012a, p. 262) foi a partir do cristianismo que o cuidado de si tornou-se algo suspeito e denunciado como uma forma de amor a si próprio, como egoísmo, uma contradição com o interesse de se ter em relação aos outros, ou ainda, com o sacrifício que é preciso ter de si mesmo. No entanto, apropriando-se do sentido grego, o cuidado de si torna possível outro modo de se relacionar consigo, pois, ao mesmo tempo, em que se constitui uma ferramenta de formação de si indispensável para resistir e libertar-se do empobrecimento da experiência de si, também torna-se um fundamento para o acolhimento do outro, pois o cuidado de si é o primeiro passo para cuidar e conviver com as diferentes formas de vida.

Desse modo, no cuidado de si o exercício do conhecimento de si mesmo (*gnônai heautoû*) torna-se parte integrante da prática da ascese, a qual é entendida como um conjunto de exercícios físicos e intelectuais que tem por finalidade a constituição do sujeito por meio da relação consigo mesmo. Assim, define ascese como: “[...] um exercício de si sobre si mesmo, através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (2012a, p. 259). Isso permite pensar a ética não apenas como atividade intelectual, mas ligada aos procedimentos práticos que estão relacionados a modos de vida. A prática da ascese nos conduz a olhar para a filosofia como um novo modo de praticá-la, em que a aprendizagem se constitui como prática de um *êthos*.

A partir desse registro ético-estético diferentes inquietações nos conduzem: o que significa fazer da tarefa filosófica uma criação de modos de vida? A partir de que práticas filosóficas potencializamos essas criações? Qual a diferença entre o cuidado de si como exercício filosófico e com qualquer outra forma comum e cotidiana de preocupação com a vida?

Segundo Nietzsche, no texto de 1974 *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador* (2011, p. 161-259), o homem contemporâneo não está preocupado com a questão sobre “por que vivo?” (2011, p. 202), ou se responde, o faz de modo rápido e orgulhoso para se tornar um bom cidadão, um erudito, homem de Estado. E refletindo sobre a singularidade da existência e da vida afirma: “o homem contemporâneo compreende sua vida senão como um ponto do desenvolvimento de uma espécie ou de um Estado ou de um ciência, e que portanto integra-se plenamente a história do devir” (2011, p. 203). E assim, participa de um jogo em que “este eterno devir é um jogo de marionetes mentiroso, onde o homem se esquece de si mesmo” (2011, p. 203). E acrescenta perguntando: “Não são todas as disposições do homem ordenadas para que, numa dispersão constante de pensamentos, a vida

não seja *sentida*? Por que quer ele tão firmemente o contrário, quer dizer, justamente sentir a vida, quer dizer, sofrer a vida?” (2011, p. 203). A partir disso, o autor apresenta a ideia de que a educação, principalmente a filosofia, precisa se desenvolver como problematização da vida em sua dimensão trágica. E defende que é preciso viver de acordo com a filosofia, através de um exercício em que “a única crítica em filosofia possível é de uma experiência que possibilite viver de acordo com ela” (2011, p. 248).⁶⁹

A partir do referencial nietzschiano, Gelamo (2010a) defende que o ensino de filosofia precisa acontecer como problematização da vida, como uma crítica do tempo presente e dos modos como a vida se efetiva nessas relações. Aponta também que a pergunta “*O que estamos fazendo de nós mesmos?*” agencia e potencializa esse modo de pensamento problematizador. E acrescenta: “A resposta à questão poderia, então, ser: estamos colocando a vida viva (*bíos*) como motivadora e potencializadora do pensamento, da filosofia e, consequentemente, de qualquer política cultural” (GELAMO, 2010a, p. 397). Desse modo, pensar um filosofar que se dá como vida conduz a viver o pensamento ao criá-lo na singularidade de sua própria vida, em que viver significa sentir a tensão agonística que conduz a transformação de si.

No texto de 1985, *A vida: a experiência e a ciência* (2005, p. 352-366), considerado o último texto que publicou (2005, p. 352), Foucault descreve um modo de pensar a singularidade da vida que é compreendê-la como uma existência errante. Influenciado pela leitura das ciências da vida (principalmente da biologia e da medicina) de George Canguilhem, Foucault sustenta (2005, p. 364; 2011b, p. 146-148 e 2011c, p. 438) que a errância é uma dimensão peculiar da vida, por isso, o erro não deve ser considerado como um atraso. Na leitura de Canguilhem “[...] o erro é a contingência permanente em torno do qual se desenrola a história da vida e o futuro dos homens” (2005, p. 365). Assim, seu pensamento expressa a mobilidade da vida, em que o ato de errar faz parte de um vivente que nunca se encontra completamente adaptado (2005, p. 364). Foucault resgata a partir das ciências da vida de Canguilhem a tentativa de repensar o sujeito tendo como base uma filosofia que aborda a noção de vida. Para o filósofo francês, a vida deve ser objeto de arte, como afirma: “[...] criar alguma coisa [...]. Essa é a arte de viver. [...] Se não pudermos chegar a fazer isso

⁶⁹ Nesse texto de 1974, Nietzsche critica certo modo de praticar a história da filosofia que é muito próximo do que ainda se pratica hoje, como afirma: “E afinal de contas, o que importa a nossos jovens a história da filosofia? Devem eles ser desencorajados a ter opiniões, diante do montão confuso de todas as que existem? Devem eles também ser ensinados a entoar contos jubilosos pelo muito que já tão magnificamente construídos? Devem eles por ventura aprender a odiar e desprezar a filosofia? E se ficaria quase tentado a pensar nesta última alternativa, quando se sabe como, por ocasião dos seus exames de filosofia, os estudantes têm de se martirizar, para imprimir nos seus pobres cérebros as ideias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e as mais difíceis de captar” (2011, p. 248).

na vida, ela não merece ser vivida. Não faço distinção entre as pessoas que fazem de sua existência uma obra e aquelas que fazem uma obra em sua existência” (FOUCAULT, 2011c, p. 107).

Tradicionalmente se considerou o erro como o negativo da verdade, sendo a verdade pautada como fundamento essencial da vida. Principalmente na modernidade em que as diferentes ciências e as formas de governo biopolíticas objetivam construir uma verdade eficiente do agir humano. Em outra perspectiva, a partir de Canguilhem e Foucault, se concebe o erro como imanente a historicidade da vida, em uma vida que se manifesta em seus desvios de uma vida errante e, que se expressam não apenas em desejos e decisões diferentes dos considerados normais, mas também em situações limites como a loucura, as doenças, as deficiências ou outros modos de vida que resistem à regularização, ou seja, são essas experiências que problematizam a pobreza das relações normalizadas.

No processo de ensino, quando se concebe o erro sob o primeiro aspecto, sempre é considerado como um desvio negativo, um erro técnico que impede o aluno de atingir os objetivos de aperfeiçoamento e de produção de resultados; sob o segundo aspecto, o erro passa a ser compreendido como um modo de aprender que nos desloca do atual modo de ser e nos impulsiona a se constituir diferentemente.⁷⁰

Desse modo, Foucault rompe com certa tradição filosófica que ao privilegiar o descobrimento da verdade elidiu o erro como constituinte da vida. Assim, fazer da vida um modo de existência singular é estar atento à imprevisibilidade da vida presentes nas formas de vidas errantes e desviantes. Fazer da vida uma errância é concebê-la como um caminho, no qual cada desvio passa a ser tomado como mais um modo de produção de sentidos singulares. Errar não é algo que me desvia do verdadeiro, ao contrário, faz parte da verdade da minha vida e de minha singularidade. Foucault denominou esta forma de compreender a vida como estilística da existência, a qual define como “[...] um estudo das formas pelas quais o homem se manifesta, se inventa, se esquece ou se nega em sua fatalidade de ser vivo e mortal” (2011c, p. 474). Em *A Hermenêutica do Sujeito* (2004a) o autor francês aponta que os

⁷⁰ Diante dessa perspectiva, não queremos dizer que no processo de ensino, bem como na atuação profissional, não se tenha que ter como princípio um determinado modo de proceder em que se evite o erro técnico, isto porque, sua ocorrência pode produzir consequências nocivas ao convívio social. Nossa análise não é sobre o uso da técnica e do juízo moral dos erros que de sua utilização podem ocorrer, mas, antes, o que se quer enfatizar é que a predominância de uma educação eficiente tem negligenciado certa dimensão da formação humana que é a contingência ao qual ninguém pode contornar. Hubert Vincent (2014, p. 44-45) descrevendo sobre o modelo de autoformação, cita que Richard Sennet analisou a importância das ferramentas imperfeitas para a prática profissional e demonstrou que elas oferecem a oportunidade de refletir e criar. Assim, sua pesquisa exige um distanciamento em querer apenas contar com ferramentas tidas como perfeitas e um convite a certa circunspeção na escolha das ferramentas. Vincent conclui que a questão nem sempre é melhorar a própria prática, mas estar atento ao que os instrumentos fazem e os retornos que eles suscitam.

filósofos helenistas, por meio do exame da consciência, refletiam sobre seus comportamentos diários não como forma de não mais cometer atitudes errôneas, e sim, como preparação para o acontecimento, isto porque, não há como evitar a errância, mas se ela acontecer deve-se estar preparado. É preciso conceber a errância como integrante da imprevisibilidade da vida e como indispensável para a criação de novos modos de vida, pois assumir o “risco” de errar como uma contingência incontornável do agir em si mesmo é fundamental para mudar as condições da sua própria vida.

Segundo Gros (2004, p. 643) deve-se pensar em uma “ética da imanência” o modo como Foucault concebe a vida como obra de arte, ou seja, uma ordem imanente à vida e não sustentada por valores transcendentais ou condicionada por normas sociais. Acrescenta ainda que, o sentido da palavra obra deve se referir mais a dimensão artesanal do que artística, pois essa ética exige exercícios, regularidades, trabalho. Nesse mesmo registro, Nalli e Weber, em nota de rodapé, destacam que:

É importante não esquecermos que a noção de “arte” tem mais o sentido de artesanato, ofício artesanal, quase uma bricolagem, que qualquer parentesco com as belas artes. Por isso Foucault trabalha indistintamente com as noções de “arte” e “técnica”, a despeito mesmo de sua expressão um tanto vaga de “estética da existência”, que muitas vezes fica subordinada à noção de “hermenêutica do sujeito” (2014, p. 321).

Já segundo Agamben (2017, p. 121-122) Foucault no curso de 1982 (2004a, p. 16) já alertou para o perigo da estetização do cuidado de si, porque para Foucault em torno da noção do cuidado de si é preciso estudar o modo como no Ocidente se constituiu as mais austeras, rigorosas e restritivas morais. Assim, esse modo de pensar a arte nos permite romper com certo modo de estetização da educação que governa nossas práticas de ensino, seja pela busca pela criação de interesse no aluno por meio de práticas que visem criar uma sensibilização para o conteúdo a ser transmitido, seja pela generalização do conceito de criação que em muitas vezes não proporciona o exercício de si, portanto, desligado da ética. É preciso pensar a arte de si como um trabalho de si, exercícios que possibilitam a relação agonística de si e sua construção ética.

Enfim, o trabalho de si exige a aprendizagem de uma nova maneira de filosofar, que não é conceitual nem apenas discursiva, mas uma transformação ética de si que ocorre pelo pensamento e modo de agir. A transformação dos modos de vida implica um trabalho, ao mesmo tempo, paciente e impaciente de si na tarefa de ensaiar a possibilidade de viver de outra forma.

5 POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: O EXERCÍCIO DE SI COMO MODO DE VIDA

Nesse capítulo descrevemos sobre o que significa pensar a prática da filosofia por meio do deslocamento do ensino como transmissão da verdade e como representação do conhecimento para aquilo que, segundo Heidegger (2012, p. 112) é o que “dá a pensar” e “cabe pensar cuidadosamente”⁷¹, nos conduz a perspectivar um modo de praticar a filosofia como *exercício de si* e que se constitui como a *tarefa filosófica no ensino médio técnico*, possibilitando que a formação educacional se constitua no livre governo de si mesmo.

Em nossa análise apontamos que, o modo como atualmente praticamos o ensino de filosofia é de um uso técnico-pedagógico, em que predominam as questões metodológicas de transmissão do conteúdo e representatividade do conhecimento. Portanto, fazem com que os elementos da transmissão e da representação se tornem ferramentas para um uso técnico no ensino-aprendizado. Por isso, nossa opção é pelo deslocamento de um uso técnico do ensino de filosofia para *pensar cuidadosamente* a aprendizagem em filosofia como exercício de si que se realiza pela problematização das práticas de si.

5.1 DESLOCAMENTO DO ENSINO DE FILOSOFIA COMO TRANSMISSÃO TÉCNICA PARA UMA MANEIRA DE FORMULAR PROBLEMAS

5.1.1 Isto (ensino de filosofia) não é filosofia!

Com essa afirmação: “Isto (ensino de filosofia) não é filosofia!”, se quer fazer uma analogia à atitude desenvolvida por Foucault no texto de 1968, *Isto não é um cachimbo*⁷² (2001a, p. 247-263), onde o autor descreve sobre a questão da representação da linguagem. Utilizando-se de um quadro de René Magritte, Foucault afirma “isto” (a imagem do cachimbo e a sua descrição) “não é” (não representam) o objeto cachimbo. Ao analisar o enunciado,

⁷¹ Heidegger no ensaio de 1952 - “O que quer dizer pensar?” (2012) - aproxima o que nos é dado a pensar e o que cabe pensar mais cuidadosamente como aquilo que ainda não pensamos. E cita uma passagem de Hölderlin sobre Sócrates e Alcibíades: “quem o mais profundo pensou, ama o mais vivo”. Ao aproximar os verbos pensar e viver indica o “elemento em que se move o pensamento”, isto porque quando “pensando, estamos em via de nos encaminarmos para o que cabe pensar. Esta via pode ser um extravio. Ela permaneceria porém marcada pela disposição de corresponder àquilo que cabe pensar mais cuidadosamente” (2012, p. 120-121).

⁷² O texto de Foucault é de 1968 e faz uma homenagem a René Magritte falecido em 1967, com o qual trocou correspondência. Nesse texto, o tema de Foucault é a problematização da linguagem e sua capacidade de representação. No quadro de Magritte estão justapostos o texto e a figura, sendo que na leitura de Foucault nem o desenho do cachimbo, nem as palavras escritas *Isto não é um cachimbo*, representam o objeto cachimbo.

adota uma postura de negação em relação à representação e ao que ela se refere. Tendo esta mesma atitude, pretende-se nessa parte, construir, como atitude, oposição, uma descrição das práticas conservadoras no ensino de filosofia, condutas que constroem uma determinada representação da filosofia e que na maioria das vezes não são problematizadas. Com essa tarefa, trata-se de apontar o que se tem praticado no ensino de filosofia e o que se tem descrito como sendo seu dever, mas que, no entanto, são práticas que raramente abordam o ensino de filosofia como um problema filosófico.

Nesse movimento contestatório não se trata de um julgamento de valor sobre o que se tem realizado no ensino de filosofia como algo negativo, ao contrário, a partir da concepção foucaultiano do saber como positividade, entendemos que o modo como se tem praticado o ensino de filosofia produzem uma verdade, ou seja, através de determinados métodos, técnicas, exames, delimitações de conteúdos, etc., constroem uma visão de filosofia pela qual se movem e interpretam um modo de ser no mundo, ou ainda, não se permite que a filosofia se realize como *êthos*. Desse modo, com a descrição a seguir nosso objetivo é nos afastarmos do que se tem praticado no ensino de filosofia, abrindo caminho para evidenciar a proposta dessa tese que é fazer da tarefa filosófica um exercício de transformação de si.

Analizando o modo de se praticar a filosofia, Foucault (2010a, p. 317-318) descreve que é preciso evitar dois esquemas que em sua época prevaleciam com frequência ao se fazer a história da filosofia: um, que pretende resgatar uma origem radical em que a verdade consistiria em descobrir algo como um esquecimento; e o outro, uma história da filosofia como progresso ou desenvolvimento de uma racionalidade. E propõe pensar a história da filosofia como um jogo diverso do dizer-a-verdade que, por meio de sua força alocutória, transforma o modo de ser dos sujeitos. Assim, para Foucault (2012a, p. 230) trata-se de fazer uma história da subjetividade, na qual investiga “[...] a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”.

A perspectiva proposta por Foucault nos leva a refletir em outro modo de pensar e fazer filosofia, em que a história da filosofia é uma ferramenta indispensável no diagnóstico de “quem nós somos?”, isto porque, a problematização do presente depende de uma análise histórica de nós mesmos e, também, condição para que se produza a transformação de si. Assim, a partir de Foucault, a filosofia tem a tarefa de dar outro sentido para a história da filosofia, não o de descobrir uma verdade escondida, abstrata e eterna, prática que conduz ao ensino como transmissão, mas o de potencializar o diagnóstico dos processos de subjetivação em que estamos inseridos e das possibilidades de ultrapassagem deles.

Abordando a questão da transmissão no ensino, Foucault na obra *O governo de si e dos outros* – curso de 1982/83 (2010a), retomando a *Carta VII* de Platão⁷³ analisa o tema da rejeição da escrita por meio da pergunta “como se transmite?”. Sua resposta será que não se transmite por *mathémata* (fórmulas), mas por *synousía* (coabitar). Como afirma:

Esse percurso das *mathémata*, essa enformação do conhecimento em fórmulas ensinadas, aprendidas e conhecidas, isso não é, diz o texto de Platão, o caminho pelo qual passa efetivamente a filosofia. **As coisas não acontecem assim, não é ao fio das *mathémata* que a filosofia se transmite.** [...] *Synousía* é o ser com, é a reunião, é a conjunção. [...] Mas **quem deve se submeter à prova da filosofia deve “viver com”**, deve, empreguemos a palavra, “coabitar” com ela - aqui também, vocês sabem, com os possíveis sentidos da palavra coabitar. Que aquele que filosofa tenha de coabitar com ela, é o que vai constituir a própria prática da filosofia e sua realidade. *Synousía*: coabitação. *Syzên*: viver com. E, diz Platão, é à força dessa *synousía*, à força desse *syzên* que vai se produzir o quê? Pois bem, a luz vai se acender na alma, mais ou menos como uma luz (“*phôs*”) se acende (a tradução diz “um lampejo”), isto é, como uma lamparina se acende quando é aproximada do fogo. [...] É dessa maneira, **sob essa forma de coabitação**, da luz que se transmite e se acende, da luz que se alimenta da própria alma, é assim que a **filosofia vai viver**. Vocês estão vendo que é exatamente o contrário do que acontece nas *mathémata*. **Nas *mathémata* não há *synousía***, não é preciso *syzên*. **É preciso haver enformação de matemas**, é preciso haver conteúdos de conhecimento. Esses matemas têm de ser transmitidos e têm de ser guardados no espírito até que, eventualmente, o esquecimento os apague. Aqui, ao contrário, **não há fórmula, mas uma coexistência** (FOUCAULT, 2010a, p. 225-226, grifos nossos).

A partir disso, pensamos que no ensino de filosofia o essencial não é a transmissão de um conteúdo em que o é suficiente a sua apreensão. Ao contrário, a filosofia precisa ser praticada em uma *coexistência*, em um *coabitar* problemas, onde não há respostas imediatas e definitivas, mas que se realiza como um “longo caminho da filosofia, isto é, tomar a via rude dos exercícios e práticas” (FOUCAULT, 2010a, p. 224). Sobre isso, Foucault (2010a, p. 233, nota n. 6) cita em nota o texto de Platão, em que este afirma que é necessário frequentar por muito tempo os problemas, somente convivendo com eles que é possível a verdade brotar na alma. Nas palavras de Platão:

⁷³ Foucault (2010a, p. 223s), na aula de 16 de fevereiro de 1983, descreve que Platão na *Carta VII* relata sobre o fracasso de Dionísio na prova da filosofia, recusando a filosofia como exercício de práticas e escolhendo escrever um tratado de filosofia. E mais adiante: “[...] o discurso filosófico não pode encontrar seu real, seu *érgon*, se assumir a forma de quê? Das *mathémata*”. Dionísio acreditava que era filósofo por ser capaz de dominar e reproduzir algumas *fórmulas de conhecimento* (*mathémata*). Por isso define: “e aqui deve-se entender a palavra *mathémata* em seu duplo significado. As *mathémata* são, claro, conhecimentos, mas também são as próprias fórmulas do conhecimento. São ao mesmo tempo o conhecimento em seu conteúdo e a maneira como esse conhecimento é dado em matemas, isto é, em fórmulas que podem provir da *máthesis*, isto é, do aprendizado de uma fórmula dada pelo mestre, escutada pelo discípulo, aprendida de cor pelo discípulo, e que se toma assim seu conhecimento” (FOUCAULT, 2010a, p. 225).

Não é possível encontrar a expressão [*mathémata*] adequada para problemas dessa natureza, como acontece com outros conhecimentos. **Como consequência de um comércio prolongado e de uma existência dedicada à meditação de tais problemas** é que a verdade brota na alma como a luz nascida de uma faísca instantânea, para depois crescer sozinha (PLATÃO, 1975b, 341c-d, nossa inclusão e grifo).

Também aponta, que a filosofia como *mathémata* conduz a ideia de que “dava-se ares de saber muitas coisas e de dominá-las” (PLATÃO, 1975b, 341b) e isso para Foucault (2010a, p. 224) acarreta na ideia de que “agora que já sabia o bastante, não precisava se formar mais”. Nesse modo de filosofia como transmissão, a posse da verdade conduz a um modo de ser em que as relações de poder são autoritárias, como por exemplo, em práticas de ensino em que o professor se coloca como detentor da verdade a ser transmitida e o aluno sendo apenas receptor e reproduzidor desse saber. E isso para Foucault tem consequências éticas, isto porque, torna-se *perigoso* o modo de proceder daqueles que praticam a *mathémata*, como afirma:

Mas na verdade seria ou inútil, ou perigoso. **Seria perigoso** para os que efetivamente, não sabendo que a filosofia não tem outro real senão suas próprias práticas, **imaginariam conhecer a filosofia, tirando disso vaidade, arrogância e desprezo pelos outros**, e portanto seria perigoso. Quanto aos outros, aos que sabem perfeitamente que o **real da filosofia** está nesta, na sua e nas **suas práticas**, pois bem, para esses o ensino pela escrita, a transmissão pela escrita seria totalmente inútil (FOUCAULT, 2010a, p. 226, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o ensino de filosofia como transmissão e através do reconhecimento de si pela verdade produz a dogmatização de posicionamentos e, como consequência, dificultando as relações com o outro. Por isso, pensamos que a filosofia precisa se realizar como um aprendizado do *coabitar* problemas, no qual a filosofia é um caminho de práticas que jamais se completam. Desse modo, aprender a *coabitar* problemas pressupõe que o sujeito esteja em uma relação viva com seu presente, ou seja, constitui um modo de estar atento ao que se passa consigo e em seu modo de agir ético em relação ao mundo e aos outros. E nesse real da filosofia como coabitação nas práticas demanda que a atenção ao presente produza a desaprendizagem das práticas arbitrárias para que, então, novas práticas possam ser construídas.

No ensino como transmissão do conhecimento a ênfase está na reprodução da representação da verdade, o que tem consequência para a relação professor-aluno, pois enquanto o primeiro detém o conhecimento a ser transmitido, o segundo está em uma situação de ignorância passiva. Trata-se de um processo de transformação apenas do aluno, da

passagem do não-saber para um estado de sabedoria. Nesse registro, se está mais preocupado com a questão técnica de ensinar do que com a experiência como aprendizagem, ou seja, mais com a reprodução conceitual da história da filosofia do que com a aprendizagem como processo de coabitar problemas que coloca tanto professor e aluno como a própria filosofia em devir.

De modo semelhante, Pierre Hadot⁷⁴ (2014, p. 336-337) questiona a construção de um discurso filosófico separado da vida. Descreve que os filósofos antigos não consideravam como fazer filosófico o discurso tomado apenas em sua estrutura formal, abstrata e inteligível. Os gregos distinguiam dois sentidos da palavra discurso (*logos*): um, que é o discurso formal e abstrato, objeto de grande parte dos estudos modernos da história da filosofia; e o outro, o discurso que se dirige ao discípulo ou a si mesmo em um contexto existencial, por meio dos exercícios espirituais. O autor alerta para o perigo da filosofia ser abordada apenas sob o primeiro aspecto. “Pode-se dizer que reside aí o perigo da filosofia: isolar-se no universo seguro dos conceitos e do discurso em vez de ultrapassar o discurso para se engajar no risco da transformação radical de si” (2014, p. 337).

Hadot (2014, p. 267) ainda destaca que esse perigo tem estado presente na história da filosofia quando se tem privilegiado a filosofia apenas como discurso abstrato e não como modo de vida. Em outro momento, Hadot (1999, p. 252) aponta que todas as escolas da filosofia antiga já denunciavam o perigo de um discurso filosófico que se satisfaz por si mesmo, sem estar de acordo com um modo de vida filosófico. O discurso deve ser inspirado e animado pela vida. “Não há discurso que mereça ser denominado filosófico se está separado da vida filosófica; não há vida filosófica se não está estreitamente vinculada ao discurso filosófico. Aí, contudo, reside o perigo inerente à vida filosófica: a ambiguidade do discurso filosófico” (1999, p. 251).

Em um sentido menos histórico e mais problematizador, Sébastien Charbonnier em *Deleuze Pédagogue* (2009) reflete sobre a aprendizagem em filosofia e sobre o lugar do pensamento na aprendizagem, aponta algumas práticas que se deve evitar no ensino de filosofia, entre elas: primeiro preconceito a evitar é a imagem abstrata da filosofia. Segundo o

⁷⁴ Pierre Hadot (1922-2010) foi um filósofo francês que teve uma influência significativa na concepção da filosofia antiga de Foucault. Segundo Castro (2009, p. 198), Foucault se interessa principalmente pela obra *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga* (1981) de Hadot, sendo que ambos consideram as técnicas si como noção essencial para a leitura da filosofia antiga. No entanto, Hadot (2014, p. 275s) admite várias divergências com Foucault e lamenta que o diálogo tenha sido interrompido com a morte de Foucault. Contudo, por não ser o foco desse trabalho, não se abordará as divergências, mas apenas destacar que ambas as leituras resgatam na filosofia antiga, uma característica negligenciada pela história da filosofia: a filosofia como um modo de vida. Sobre a relação entre esses autores, conferir: Giorgio Agamben (2017); Salma Tannus Muchail (2017) e Pedro A. Pagni (2016).

autor (2009, p. 45) o ensino permanece abstrato quando não situa o pensamento nas condições concretas dos problemas em que estão situados, tornando-se apenas meras opiniões e fazendo da aula de filosofia uma das principais matrizes do relativismo, no qual os alunos são encorajados à ideia de que cada um pode pensar o que quiser; segundo preconceito a evitar é de que a filosofia seria uma reflexão sobre determinada área, como filosofia da ciência, filosofia da arte, etc. Para o autor (2009, p. 45) este tipo de pensamento já presente entre professores e estudantes transmite uma imagem de superioridade da filosofia e, ao contrário, “ninguém precisa do filósofo para lhe dizer o que pensar e sobre o que fazer” (2009, p. 48, tradução nossa).

Segundo Charbonnier (2009, p. 25), outra atitude se a evitar é a de que muitas vezes o ensino se limita à questão de como transmitir ao aluno o desejo pelo saber. Questão mal formulada, diz o autor, antes é preciso se questionar: como fazer acontecer o pensamento? Passar do interesse criado por uma força externa (arbitrária e autoritária) da primeira pergunta, para o interesse que surge pela força do pensamento. “O pensamento não é nada sem algo que o força a pensar, que faz violência ao pensamento” (2009, p. 29, tradução nossa), isso porque, o que nos força a pensar é o caráter fortuito do encontro (2009, p. 32).

Para Charbonnier, Deleuze a partir da questão “O que significa pensar?” desenvolve a noção de encontro como um elemento importante para que o pensamento aconteça. Em Deleuze, o encontro se dá na relação que estabelecemos com as coisas, por exemplo, uma pintura nos afeta produzindo um signo. E esse signo passa a ser o sentido singular da nossa relação com as coisas. “O encontro é o que garante o desequilíbrio permanente do pensamento através das novas dificuldades que suscita” (2009, p. 50, tradução nossa). Desse modo, o caráter fortuito do encontro é o que nos força a pensar e ao provocar a violência no pensamento o coloca em um permanente movimento de diferenciação. Para Charbonnier (2009, p. 29s) não se trata de questão de desejo, pois o pensamento só pode acontecer se ele é interessante. Esse interesse não é uma escolha pessoal, mas algo que surge e me força a pensar, um encontro fortuito com o problema. O interesse nasce do problema e deve ser considerado como o início comum da filosofia. Para o autor, tradicionalmente o conhecimento foi entendido como desinteressado, sendo necessário um interesse externo e arbitrário para criar o desejo do aluno para o saber. Por isso, é preciso se questionar: como fazer acontecer o pensamento? O encontro com o problema é que cria as condições para forçar a pensar e gera o interesse para se fazer tal experiência, isso é o “coração do problema da aprendizagem” (2009, p. 26).

Deste modo, a perspectiva do ensino de filosofia descrita por Charbonnier deve ser a da *problematização do pensamento*, no qual na aprendizagem não se busca um resultado objetivo e que possa ser medido pelo professor, mas um saber que se produz como signo, onde cada aluno, na singularidade da relação com os problemas, possa criar diferentes sentidos. Enfim, para o autor deve-se apropriar da filosofia como um tipo de pensamento que por meio da problematização do concreto permite ao pensamento permanecer vivo. “O concreto é necessário para todo pensamento vivo, na medida em que ele impede o pensamento de parar e não cessar de se realimentar nas situações-problemas” (2009, p. 50-51, tradução nossa).

Nessa abordagem do ensino de filosofia, observamos que do mesmo modo como ocorre no quadro de Magritte, as concepções de filosofia, em que predominam a história da filosofia como uma transmissão técnica do conteúdo, conduzem a construção de uma determinada imagem da filosofia que além de normatizar a interpretação do mundo e de si mesmo por um parâmetro de verdade, não permitem que a filosofia se realize como uma problematização de si. Nessa tradição da filosofia como analítica da verdade, o ensino de filosofia tem sido construído como capacidade crítica de julgar o verdadeiro, tornando-se a regra e a representação criada a partir de condições universais e necessárias, aos moldes do conhecimento científico. Para Charbonnier (2009, p. 102) esse modo de proceder coloca “falsos problemas”, isto porque, os problemas tornam-se apenas especulações de uma resposta que trará uma representação da verdade e, que também será usada como parâmetro para outros problemas.

Para Foucault na modernidade a relação estrutural entre sujeito e verdade se estabelece por condições internas ao conhecimento para se ter acesso à verdade, como: “condições formais, condições objetivas, regras formais do método, estrutura do objeto a conhecer” (2004a, p.22). Segundo Carvalho (2014) nesse procedimento o “[...] sujeito apenas reconhece a verdade tal como vai acessá-la por seus atos de conhecimento” e que “essa relação intrínseca do conhecimento não exige nada dele, a não ser conhecer e acessar a verdade” (2014, p. 7). Nesse processo, há uma legitimação do saber pela eficiência de produzir respostas, o que faz com que o ensino da filosofia torna-se um *saber técnico* quando se limita a transmitir um tipo de conhecimento em que o objetivo é (re)conhecer a forma e o conteúdo de determinado pensamento.

5.1.2 A filosofia como problematização das práticas de si

A partir dessa demarcação crítica, desenvolvemos outro movimento, o qual é conduzido pela seguinte questão: como pensar o ensino de filosofia como problema filosófico? A pergunta conduz a pensar o ensino de filosofia de dentro da própria filosofia, por uma maneira de problematização que tem por objetivo afastar-se do modo de pensar da analítica da verdade. Em outra perspectiva, o ensino de filosofia passa a ser um problema filosófico quando faz da problematização do pensamento o seu fazer filosófico. Nessa perspectiva, Silvio Gallo (2002) a partir da concepção de filosofia de Deleuze e Guattari aponta dentre três desafios para o exercício da filosofia no ensino médio, sendo um deles (os outros dois são: a luta contra a opinião e o diálogo com os outros saberes) que o ensino da filosofia deve ser tratado filosoficamente e conclui: “o ensino de filosofia será filosófico, ou não será de forma alguma” (GALLO, 2002, p. 208).

Desse modo, fazer do ensino de filosofia um problema filosófico é praticar um exercício do pensamento em que o resultado não é um produto, um pensamento pronto e acabado, mas deve tornar-se uma atividade de interrogação crítica em que o fundamental é próprio movimento de dessubjetivação na filosofia. Assim, desloca-se a interrogação abstrata do ensino de filosofia, atualmente restrito às questões de conteúdo e método que são próprias das preocupações de ensino-aprendizagem, para a problematização da filosofia em que se produz uma experiência do pensamento como um modo de *desprender-se de si mesmo* (FOUCAULT, 2012a, p. 241).

Sobre isso, Foucault afirma:

Mas o que é filosofia hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? [...] é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho. O “ensaio” – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade [...] – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento (Foucault, 2014a, p. 14).

Compreender a filosofia como um ensaio significa que não se trata de produzir um resultado absoluto em que o pensamento se apresenta como uma síntese unificadora, mas enquanto exercício de si e de seu pensamento em relação ao que lhe é estranho. Em outras palavras, é movimentando-se em direção ao que dá a pensar, no encontro com o

acontecimento que é possível fazer do pensamento uma experiência-ensaio, algo sempre provisório e inacabado. Ensaiar é desprender-se de si e modificar as relações de poder-verdade que nos constituem. Assim, a crítica ao próprio saber que se quer praticar é um modo de estar em movimento, como afirma:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos, e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente da que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2014a, p. 13).

De modo semelhante, podemos perguntar: de que valeria o ensino de filosofia nas escolas, se tivesse apenas por função a aquisição, transmissão e reprodução do conhecimento? Nessa perspectiva, o autor atribui outro sentido para se fazer a história da filosofia, a qual deve se realizar como um exercício problematizador que tem por objetivo “definir as condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é, o que faz e o mundo em que vive” (2012a, p. 193). Assim, esse modo problematizador define a concepção de uma filosofia como “história do pensamento” e não uma história dos comportamentos ou das representações, isto porque o objetivo é realizar uma história da verdade que analisa “não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ideologias, mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas problematizações se formam” (2014a, p. 17). E mais adiante, em relação ao seu projeto ético, afirma realizar “uma história das problematizações éticas, feitas a partir das práticas de si” (2014a, p. 19). Dessa forma, o modo como Foucault vai pensar esse exercício de diferenciação ética será definindo a problematização das práticas de si como o modo próprio de se praticar filosofia.

Ao relacionar o movimento da problematização com as práticas de si, Foucault indica que as práticas não são um fim em si mesmas, isto porque, no jogo de sujeição e resistência, ou são práticas que produzem ao assujeitamento ou são práticas da liberdade por meio do exercício crítico de si. Nesse sentido, o modo como Foucault compreendia a atitude crítica estava ligada a constituição de um *êthos* como forma de não ser governado por práticas precisas. E segundo Foucault (2012a, p. 264) o modo como os gregos problematizavam sua liberdade por meio de um trabalho de si é a maneira como pensaram a formação ética, ou seja, através da problematização das práticas de si é que se constitui o *êthos*. Por isso, para o autor a tarefa essencial é o de analisar como uma experiência torna-se problemática, como afirma:

A história do pensamento é a análise do modo como um campo de experiência não problemático, ou um conjunto de práticas, que foram aceites sem questionar, que eram familiares e "silenciosos", fora da discussão, se torna um problema, suscita discussão e debate, incita novas reações, e induz uma crise no comportamento, hábitos, práticas e instituições, anteriormente silencioso (Foucault, 2001b, p. 74, tradução nossa).

Desse modo, a tarefa do pensamento é questionar: como as práticas se tornam um problema? Desse modo, a problematização das experiências e das práticas não questionadas conduz a uma *nova problematização* em que seja possível a formação de uma *vontade política* de agir diferentemente por meio de outras práticas (FOUCAULT, 2012a, p. 243). E no texto de 1981, *Une histoire de la manière dont les choses font problème*, Foucault afirma que o seu interesse é realizar uma história das problematizações, “a história da maneira como as coisas se tornam problemas” (2014, p. 107, tradução nossa).

Já no texto de 1984a, *O cuidado com a verdade*, define:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma dar reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.). (FOUCAULT, 2012, p. 236).

Desse modo, a problematização não deve ser associada a um processo de conhecimento em que se tem como resultado a representação de um objeto, mas trata-se de um modo de fazer e pensar que interroga sobre as familiaridades aceites em nossas práticas. Enquanto a problematização de um saber do objeto é da ordem das coisas, a problematização das práticas é da ordem das atitudes, da crítica as relações de poder no jogo da verdade, ou seja, do questionamento do conjunto regrado dos modos de agir e pensar. Com a problematização das práticas a constituição ética se dá no horizonte de uma história da subjetividade, em que a subjetividade enquanto relação consigo se constrói por meio das práticas e não simplesmente em um “si” como sujeito soberano.

Em outro texto de 1984d, *Polêmica, política e problematizações*, Foucault afirma (2012, p. 225-227) que o que chama de problematizações em uma história do pensamento é a análise crítica que procura ver como as diferentes soluções construídas decorrem de uma forma específica de problematização. O trabalho de uma história do pensamento é diagnosticar a forma geral de problematização que tornou possível as diferentes soluções. E ainda, para que haja uma efetiva problematização pelo pensamento é preciso que certo número de fatores tenham se tornado incerto, que tenham perdido sua familiaridade e

suscitado dificuldades, sendo que estes elementos decorrem de processos sociais, econômicos e políticos. Isto quer dizer que é a partir da interrogação crítica das práticas que um campo problemático surge para o pensamento.

A partir desse registro, assumimos a problematização como modo de praticar a filosofia e como fio condutor desse trabalho. Isso exige uma atitude de contraposição à ideia da transmissão da verdade, a qual implica em uma busca metódica para resolver problemas. Ao contrário, na problematização, coabitar os problemas não implica necessariamente em dar respostas, mas em um movimento de desprender-se de si mesmo. Colocar-se em um exercício de problematização das práticas lança o indivíduo em um jogo agonístico de constituição do *êthos*, em que não é possível distanciar-se de modo abstrato.

A filosofia como experiência problematizadora é fundamental em Foucault. Em 1970, no texto *A Armadilha de Vincennes* (2011, p. 184-191)⁷⁵ Foucault descreve sua experiência com o ensino de filosofia. Afirma que na França a tarefa do professor de filosofia estava ligada a instrução pública, ensinar uma filosofia da consciência, do juízo e da liberdade, uma liberdade do pensamento e, como crítica dos limites e fundamentos do saber. No entanto, novos problemas aparecem para a filosofia e, então, se deve perguntar pela “apropriação e distribuição do saber”, ou seja, trata-se de problematizar o modo como se produz o saber na sociedade. Com isso, Foucault desenvolve um modo de fazer filosofia que se contrapõe a função tradicional da filosofia. Sobre o seu modo de trabalhar em Vincennes, Foucault descreve sobre dois modos de “hipocrisia possíveis” que recusaram como prática da filosofia: uma, que consiste em modificar as formas pedagógicas do ensino, sem nada mudar no conteúdo; e a outra, seria modificar o conteúdo, mantendo a forma tradicional do ensino. Em vez disso, praticaram uma filosofia como *uma maneira de formular problemas* em que a “experiência de uma liberdade” possa se dar através da problematização de dois grandes domínios do ensino: um dedicado à análise política da sociedade e, o outro, a análise de certo número de domínios científicos (2011, p. 190).

⁷⁵ Nesse texto de 1970, Foucault enquanto responsável pelo Departamento de Filosofia, responde ao ministro da Educação Nacional (Olivier Guichard), o qual tinha como intenção não conceder licenciatura aos estudantes de filosofia de Vincennes, justificando que o conteúdo do ensino de filosofia era demasiado particular e especializado e não prepara o estudante para o ensino da filosofia. Para Foucault, o Sr. Guichard finge defender a filosofia, contudo, “na verdade, ele protege o velho funcionamento da cadeira de filosofia contra **uma maneira de formular problemas** que a torna impossível” (2011, p. 189, grifo nosso). Já em outro texto, *Resposta a Derrida* de 1972 (2002, p. 268-284), Foucault aponta que na França três postulados formam a “armadura do ensino de filosofia”: como crítica universal a todo saber; como injunção moral que só se desperta com sua própria luz e como perpétua reduplicação dela própria e sem relação a nenhuma exterioridade. E que se esforçou para analisar os acontecimentos que se produzem na ordem do saber (2002, p. 271).

Em sua experiência de Vincennes pode-se observar que Foucault desloca o tradicional modo de pensar o ensino da filosofia pelas preocupações técnico-pedagógicas do conteúdo e do método, para pensar outro modo de ensinar filosofia, a qual se realiza como uma maneira de problematizar diferentes domínios. Atitude que leva a problematizar o próprio sentido do ensino de filosofia que se quer praticar. A breve descrição da experiência de Foucault, sobre o ensino de filosofia em Vincennes, pode ser melhor compreendida quando observamos outras passagens em que o autor desenvolve seu modo de conceber a filosofia.

No texto de 1978, *A cena da filosofia* (2011c, p. 222-247), influenciado por Nietzsche, Foucault propõe relacionar filosofia ao teatro⁷⁶ e ao acontecimento⁷⁷. Para Foucault (2011c, p. 225) trata-se de retomar pelo viés da filosofia aquilo que o teatro se ocupa: o acontecimento. “O teatro apreende o acontecimento e o põe em cena”. O teatro em seu modo de proceder repete o acontecimento e, Foucault procura “apreender qual é o acontecimento sob cujo signo nascemos e qual o que continua a nos atravessar”. Assim, é preciso estar atento aos acontecimentos não como uma novidade externa que pode ocorrer, mas como movimento que se dobra em si é capaz de diagnosticar uma relação de força que nos atravessa. Por isso, a filosofia não deve mais perguntar sobre “o que é?”, mas, sim, “quem somos e o que está acontecendo?”. Trata-se de uma “filosofia do presente, filosofia do acontecimento, filosofia do que acontece” (2011c, p. 225).

⁷⁶ Para Foucault a filosofia ocidental, desde Platão, mas, sobretudo, a partir de Descartes, teve como preocupação essencial conhecer as coisas pela separação entre verdade e mentira/erro/ilusão. Contudo, essas distinções não fazem sentido para o teatro. “O simples fato de formular a pergunta faz desaparecer o teatro”. Desse modo, Foucault declara que gostaria de fazer uma “história da *cena*”, pela qual tenta sair da distinção entre verdadeiro e falso, para compreender “como o Ocidente construiu para si um teatro da verdade, uma cena da verdade, uma cena da racionalidade que se tornou, agora, uma espécie de marca do imperialismo dos homens no Ocidente [...]”. Uma certa forma de percepção da verdade e do erro, um certo teatro do verdadeiro e do falso” (2011c, p. 222-223). Em outro momento, Foucault afirma que o retorno da filosofia-teatro acontece a partir de Nietzsche e está presente também no pensamento de Deleuze. Não é uma filosofia como reflexão sobre o teatro, “mas filosofia fornada cena, personagens, signos, repetição de um acontecimento único e que jamais se reproduz”. Afirma ainda que é preciso pensar as intensidades (profundidade, movimentos de individuação e a multiplicidade de sujeitos) e que “o pensamento no ápice de sua intensidade será ele próprio diferença e repetição [...]”. E conclui: “O livro de Deleuze é o teatro maravilhoso onde se apresentam sempre novas, essas diferenças que nós somos, essas diferenças que fazemos, essas diferenças entre as quais vagamos [...]. Teatro atual” (2005d, p. 142-144).

⁷⁷ Segundo Castro (2009, p. 24-27) Foucault se serve do conceito de acontecimento tanto para caracterizar sua análise da arqueologia, como para sua concepção geral da atividade filosófica. É sob esse segundo registro que nos situamos para desenvolver essa noção, a qual deve ser pensada a partir de duas influências: enquanto influenciado por Nietzsche, o acontecimento é compreendido como “relação de forças que se inverte” (2005d, p. 272), ou ainda, quando afirma que “[...] Nietzsche foi o primeiro a definir a filosofia como sendo a atividade que serve para sabermos o que acontece e o que acontece agora. Em outras palavras, somos atravessados por processos, movimentos, forças. Não conhecemos esses processos e essas forças e o papel do filósofo é, sem dúvida, diagnosticar essas forças, diagnosticar a atualidade” (2011c, p. 225). Para Foucault, a influência de Nietzsche também está na ideia de fazer da filosofia uma “espécie de filosofia sempre em suspenso” (2005d, p. 46); já influenciado por Kant, o acontecimento se entrelaça com o conceito de atualidade, em que a função da filosofia é diagnosticar o que nós acontece.

No acontecimento há o encontro com o inusitado que nos desassossega e nos provoca a mudança. A concepção de “filosofia do acontecimento” nos interpela a pensar o ensino de filosofia como um diagnóstico da relação de forças que nos atravessa e isso deve levar a problematização do próprio sentido da filosofia que se quer praticar. Atividade que para Foucault se deve dar pela problematização de nossa relação com a verdade. Por isso afirma:

É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras do jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para **pensar de outra maneira**, para fazer outra coisa, para **tornar-se diferente do que se é** (FOUCAULT, 2005, p. 305, grifos nosso).

Nessa citação do texto de 1980, Foucault compreende a filosofia como o movimento de problematização do presente, mas sempre em uma análise histórica dos saberes e poderes que nos constituem por uma verdade. O diagnóstico do presente se faz pela abordagem crítica das relações históricas que nos constituem e instigam a liberdade em novas maneiras de pensar. A filosofia é uma maneira permanente de modificar o pensamento e a si mesmo. Pensar diferente do que se pensa, eis o que faz do ensino da filosofia um problema filosófico sempre atual. E Foucault questiona como devemos nos conduzir nessa relação com a verdade e afirma que se deve encontrar “[...] um tom novo, uma nova maneira de olhar, uma outra maneira de fazer [...]”, nisso consiste “a própria vida da filosofia” (2005, p. 306).

Em sua relação com a filosofia, Foucault declara em alguns momentos que o que faz não é filosofia, mas isso para diferenciar o seu trabalho do modo como tradicionalmente se faz história da filosofia. Nessa postura, Foucault assume, a partir de Nietzsche, outra maneira de praticar a filosofia, como afirma no texto de 1967:

O que estou fazendo tem nada a ver com a filosofia é muito possível, especialmente desde que, pelo menos desde Nietzsche, a filosofia tem a tarefa de diagnosticar e não tenta dizer uma verdade que pode ser mantida para todos e por todo o tempo. Olhando para diagnosticar, fazer um diagnóstico desta: para dizer o que somos hoje e o que significa hoje para dizer o que dizemos. Este trabalho de escavação debaixo dos nossos pés desde Nietzsche caracteriza o pensamento contemporâneo, e, nesse sentido, posso me declarar um filósofo (1994a, p. 606, tradução nossa).

E se compreendermos a filosofia como um modo de deslocar o pensamento, então vemos que Foucault pratica em sua própria filosofia um deslocamento que potencializa um modo de filosofar ético-político como transformação do presente.

Em outro momento, no texto de 1969, intitulado *Jean Hyppolite. 1907-1968* (2005, p. 153-159)⁷⁸, chega a afirmar: “a filosofia não existe” (2005, p. 154). Essa afirmação deve ser entendida no sentido de que a filosofia não é algo pronto e acabado, não é aquilo que se pode apropriar objetivamente de um texto ou discurso e, então, transmiti-la. Ora se a filosofia não existe, não há nada a ser *ensinado* em filosofia. Em outras palavras, não é suficiente apenas a tarefa de ensiná-la, antes, a filosofia é o exercício do pensamento em sua “torção”, “desdobramento”, “saída” e “nova apreensão de si”, enfim, em um movimento de “incompletude” (2005, p. 154). Isto quer dizer que é preciso vivenciá-la em sua dispersão. E conclui o texto:

Ele [Jean Hyppolite] nos ensinou finalmente que o pensamento filosófico é uma prática incessante; que ele é uma certa maneira de colocar em ação a não-filosofia, mas permanecendo sempre bem próximo dela, lá onde ele se liga a existência. Com ele, é preciso lembrar sem cessar que, “se a teoria é cinzenta, é verde a árvore de ouro da vida” (FOUCAULT, 2005, p. 154, nossa inclusão).

Para Foucault uma maneira de intensificar esse movimento de incompletude é fazer da filosofia uma atividade permanente de problematização da existência. Isso quer dizer que, não se trata de ensinar um conteúdo, mas *uma maneira de formular problemas* que faz com que a filosofia coloque em prática sua relação com a não-filosofia. A filosofia por si mesma é um discurso vazio, somente em sua relação com a não-filosofia que ela encontra o seu real. Em outras palavras, a filosofia como prática problematizadora é uma tarefa atenta ao que se passa na vida, onde o não-filosófico se dá como acontecimento, ou seja, na maneira como ensaiamos a criação de novos modos de vida praticamos aquilo que ainda não foi sistematizado por um saber filosófico. É em sua relação com a não-filosofia, com o acontecimento-diferença, que a filosofia potencializa seu *êthos*.

⁷⁸ Foucault escreve esse texto em homenagem a Jean Hyppolite, destacando sua influência no modo de se conceber a filosofia. Para Hyppolite não se trata de fazer a história da filosofia, mas a “história do pensamento filosófico”, entendendo pensamento filosófico como: aquilo que ultrapassa o próprio sistema e mantém uma relação de incompletude (“relação ao mesmo de troca e de falta”) com a própria filosofia, também uma relação próxima com a não-filosofia e como saída (desdobramento) e uma nova apreensão de si. “Tomando por tema o pensamento filosófico, o Sr. Hyppolite queria dizer sem dúvida que a filosofia jamais está atualizada nem presente em nenhum discurso, nem em nenhum texto; que na verdade a filosofia não existe” (2005, p. 154). Foucault também enfatiza (2005, p. 156s) a influência de Hyppolite em pensar a filosofia em sua relação com a não-filosofia. Hyppolite recusava duas atitudes na filosofia: uma que era refletir sobre os objetos exteriores e, a outra, que deve descobrir as significações escondidas. “Para ele, a filosofia não é nem reflexão, nem fundadora em relação a isso que não é ela; mas ela deve apreender simultaneamente a interioridade que faz com que ela habite já silenciosamente tudo o que não é ela [...] e a exterioridade que faz com que ela jamais esteja implicada necessariamente por uma ciência ou uma prática”. E denomina isso de uma “filosofia da não-filosofia, ou, talvez, não-filosofia da própria filosofia”. Enfim, afirma que a obra de Hyppolite é uma “epistemologia da existência filosoficamente refletida”. Embora, ainda não se configurando como um problema de estética da existência, Foucault já expressava, nesse texto de 1969, a necessidade da filosofia pensar os problemas da existência em sua relação com a não-filosofia.

Por isso, não faz sentido questões sobre o ensino de filosofia que se restringem a uma maneira de transmiti-la, processo esse restrito a uma abordagem de ensino-aprendizagem, ao invés disso, como um modo de colocar problemas à filosofia se realiza como um movimento de dessubjetivação. A experiência do pensamento enquanto processo de deslocamento de si mesmo contribui para o exercício de coabitar em filosofia, em que o que está em jogo é o modo de vida a ser inventado.

Diante de tudo isso, ainda se faz necessário perguntar: de que maneira se pode praticar a *tarefa filosófica do exercício de si*? Foucault no texto de 1980, *O filósofo Mascarado* (2005, p. 299-306), apresenta uma ideia do que é preciso fazer: “sonho com uma nova era da curiosidade”. E acrescenta, a curiosidade foi associada a “futilidade”, “estigmatizada” pelo cristianismo, pela filosofia e a ciência. No entanto, essa palavra lhe agrada, porque: sugere algo diferente; evoca *inquietação*; sentido do algo que jamais se imobiliza; *disposição para o estranho e singular*; uma obstinação em nos *desfazermos de nossas familiaridades* e de olhar de maneira diferente as mesmas coisas; *uma paixão de aprender o que se passa* (2005, p. 304). Em outra passagem, Foucault (2014a, p. 13) afirma que: “[...] a espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo”. Desse modo, compreendemos que a *tarefa filosófica do exercício de si* precisa se realizar como uma prática da curiosidade que cria a *paixão*⁷⁹ *de aprender o que se passa* e possibilita pensar o aprender em filosofia como uma permanente *inquietação* na problematização das práticas e que nos move na incompletude do *desprender-se de si mesmo*.

5.1.3 Um diagnóstico da filosofia na educação tecnológica: deslocamento do ensino objetivo para o (des)aprender

Nosso objetivo no capítulo anterior, através da descrição da noção biopolítica de capital humano, foi o de diagnosticar a produção de uma subjetividade assujeitada na educação tecnológica, em que seus pressupostos formativos funcionam como construção de

⁷⁹ Em um texto de 1982, intitulado *Conversa com Werner Schroeter*, Foucault ao analisar uma obra de Schroeter diferencia paixão e amor. Afirma que o amor é menos ativo que a paixão, porque supõe alguém que seja titular desse amor, enquanto a paixão é algo que circula entre seus parceiros. E define paixão como: “um estado, alguma coisa que lhe cai em cima, se apodera de você, o agarro nos ombros, não conhece pausa, não tem origem. [...] Na paixão não se é cego. Simplesmente, nas situações de paixão, não somos nós mesmos. **Não tem mais sentido ser si mesmo**. Vemos as coisas completamente diferente” (2011c, p. 102-103, grifo nosso). Desse modo, a noção de *paixão* contribui para pensar uma educação que se realize como “uma paixão de aprender o que se passa”, onde se produz certo encantamento que não está relacionado com a transmissão, mas com a transformação de si. Paixão é um modo de ser afetado pelo acontecimento.

um sujeito produtivo economicamente. Agora, desdobramos outra forma de produção da subjetividade analisando o modo como são estruturados os procedimentos políticos-pedagógicos da educação tecnológica. Com isso, busca-se diagnosticar como o ensino-aprendizagem é conduzido por um processo objetivo que determina a formação de uma subjetividade para adequar-se ao modelo tecnológico vigente na sociedade. Procedimento técnico que vigora no ensino em geral, mas que se intensifica na educação tecnológica em razão da formação de competências técnicas em detrimento da formação de um autogoverno como prática da liberdade.

O exercício da filosofia no contexto da educação tecnológica de nível médio é o lugar em que inflexionamos para pensá-la. Nosso entendimento é de que o ensino de filosofia no ensino médio técnico ao não conduzir a uma experiência problematizadora de si mesmo não permite que o indivíduo se construa de forma livre. Então, potencializando nossa questão norteadora, perguntamos: *como praticar a filosofia como exercício de si no ensino médio técnico*, se nesse ambiente funciona a produção de uma subjetividade eficiente que impede que seus atores se coloquem na tarefa filosófica da transformação de si?

Com a proposta de pensar o ensino de filosofia no ensino médio técnico nos Institutos Federais, como um primeiro movimento, queremos contestar certo modo de colocar a filosofia que é aquela que se ocupa com determinado fim, ou seja, como um produto a ser alcançado, como por exemplo, a ideia muito presente nos planos de ensino de filosofia que se deve formar um sujeito crítico. Com isso, não se quer negar que a filosofia deva proporcionar um pensamento crítico. Antes, deve-se questionar: o que entendemos por crítica? E qual crítica devemos praticar? Desse modo, buscamos problematizar certo modo de se conceber a filosofia crítica, em que o modo como se entende a crítica geralmente está associada à formação de um pensamento racional que tem como capacidade o juízo sobre as coisas e como decorrência a representação do verdadeiro e do falso. A crítica como julgamento da verdade é fruto de uma determinada tradição crítica do pensamento que é analítica da verdade, em que se concebe a avaliação das condições do conhecimento como requisito para obter o conhecimento verdadeiro e como conquista da autonomia do sujeito. Trata-se de uma concepção da crítica apenas em seu uso técnico, ou seja, com a formação de um sujeito crítico deseja-se a produção das competências de um indivíduo emancipado. E nisso, por meio de uma representação da verdade se produz um determinado tipo de sujeito governado. No entanto, a partir da leitura de Foucault, entende-se a crítica como uma atitude que implica no próprio deslocamento do indivíduo em um procedimento que tem por objetivo não o homem realizado em sua consciência de si, mas como atitude de “como não ser governado” e que

permite o deslocamento do indivíduo nas relações de força. Ainda, Foucault afirma, no texto de 1980 (2005, p. 302), que é preciso pensarmos em uma crítica que não procuraria julgar, que “multiplicaria não os julgamentos, mas os sinais de existência”.

Dessa forma, a experiência fundamental a ser problematizada no ensino de filosofia, principalmente em um ensino médio técnico, deve ser o da problematização de um determinado uso da técnica e das formas de racionalidade que produzem subjetividades. Postura que nos leva a pensar o ensino da filosofia não mais como preparação para uma objetividade, seja da verdade ou da racionalidade, mas como uma experiência em que o que está em jogo é a própria constituição de si. Segundo Gelamo (2009, p. 115) a filosofia torna-se um “saber técnico” quando transmite um tipo de conhecimento em que o objetivo é (re)conhecer a forma e o conteúdo de determinado pensamento. E isso tem levado ao empobrecimento da experiência da vida no ensino da filosofia (2009, p. 127). Em outro texto, Gelamo, ao tratar da filosofia como experiência ligada à vida e não à objetividade, afirma: “[...] o ensino da filosofia precisaria se dar como uma experiência de pensar e não como um vínculo às regras e às objetividades capazes de produzir um *pensamento verdadeiro*” (GELAMO, p. 2010a, p. 397).

O ensino objetivo, alicerçado em técnicas de produção de resultado, tem como implicação moral a normatização do comportamento, fazendo com que o indivíduo se construa tendo como parâmetro a verdade a ser conquistada no final do processo. Isso significa dizer, que nesse ensino prevalece o reconhecimento de si no conteúdo, sem espaço para a problematização de si. Isso implica na criação de uma subjetividade em que seu comportamento moral não se constrói pela problematização do caminho percorrido, mas por modelos de verdade que tornam o indivíduo fechado aos problemas do seu presente e de si mesmo. A partir dessa perspectiva, o ensino de filosofia assume um papel bem definido como elemento técnico e moral, que se dá por meio da formação de determinadas competências críticas para educação do indivíduo emancipado. Contudo, é preciso pensar a filosofia como um modo de se desvincular da formação de determinadas capacidades e de suas relações de poder.

A partir da ideia apresentada por Foucault (1984a), se faz necessário pensar o ensino de filosofia como um modo de “desprender-se de si” (2012, p. 241), o que contribui para a formação de um *êthos* envolvido pelo devir do seu modo de pensar e agir. Nisso, o mais importante na formação não é a conquista de resultados, mas as experiências realizadas durante o caminho percorrido, ou seja, isso significa estar atento não aos “ganhos” de um processo, mas, sim, aos desvios e tropeços, imprecisões e erros que fazem parte de qualquer

movimento do pensamento e da vida. E, mais adiante, acrescenta que essa transformação de si “gostaria que fosse uma elaboração de si por si mesmo, uma transformação estudiosa, uma modificação lenta e árdua através da preocupação com a verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 242).

Desse modo, consideramos que o *desprender-se de si* proposto por Foucault pode ser pensado por meio de um processo de ensino em que a filosofia se realiza como um (des)aprender⁸⁰. Compreendemos o (des)aprender em filosofia como o processo do pensamento que Foucault e Deleuze chamam de *dobra*. Segundo Deleuze (2005, p. 106) a dobra, embora presente nos outros momentos do pensamento de Foucault, só encontra seu lugar quando, retomando os gregos, pensará a dimensão da ética. Para Foucault, os gregos inventaram a subjetividade quando dobraram a relação de força do poder (lado de fora), como uma relação de força em si mesmo. Sobre isso, Deleuze afirma que o que os gregos fizeram: “foi vergar o lado de fora, em exercícios práticos. [...] uma relação de força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si. [...] Eis o que fizeram os gregos: dobraram a força, sem que ela deixasse de ser força” (2005, p. 108). Nesse sentido, o pensamento como dobra deve ser entendido como uma atividade de subjetivação, isto significa, que não é apenas uma relação com o dentro, mas que enquanto dobra do lado de fora, a constituição de si se dá em uma relação de força com os poderes. Dobrar o pensamento significa afetar-se pelas relações de força que produzem o deslocamento de si.

No curso de 1982 Foucault afirma que o sujeito ético é aquele que põe jogo a si mesmo e isso “[...] de modo algum é um exercício sobre o pensamento e seu conteúdo. É um exercício pelo qual o sujeito se põe, pelo pensamento, em uma determinada situação” (2004a, p. 430). Assim, a dobra constitui uma noção importante para pensar a relação consigo mesmo em que o próprio pensamento é colocado como problema, pois o que está em jogo é a transformação do pensamento e da experiência de vida do indivíduo e não um saber abstrato sobre determinado assunto.

⁸⁰ Nós situamos no mesmo registro de Gallo (2008), fomentando o deslocamento do *ensino* de filosofia para o *aprender* em filosofia. “Mas, se queremos, ao contrário, investir no exercício da filosofia como experiência do pensamento, com o trato com os conceitos, precisamos mudar o foco do *ensino* para o *aprendizado*. Isto é, deslocar o processo educativo da filosofia do “ensinar a pensar”, foco serializante e generalizante que parte do professor e de seu método para atingir coletivos de estudantes, para um “aprender a pensar”, em que o foco esteja no processo singular de pensamento de cada um. E, para isto, não há método” (GALLO, 2008, p. 73). Isto porque, o *ensino* enquanto reprodução do saber produz o que Deleuze chama de “imagem dogmática do pensamento”; já o *aprender*, enquanto verbo coloca o pensamento em movimento e conduz a singularidade da criação de problemas. Outro elemento importante nesse processo é que a experiência de pensamento não é algo apenas intelectualizado, mas que se dá também pelo modo como experimentamos e sentimos o pensamento. Segundo Deleuze (2005) pensar é experimentar, é problematizar e uma maneira de afetar a si mesmo. Ou de maneira mais poética, Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa) expressa: “Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la / E comer um fruto é saber-lhe o sentido” (s/d).

A esse processo de dobrar-se associamos o (des)aprender, isto porque esse modo de afetar-se pelas relações de força não acarretam apenas aprendizado, mas também constante mudança em nossa forma de ser e pensar. Se faz necessário pensar um (des)aprender a filosofia para desformatar as formas de aprendizagem e se conduzir por um exercício da experiência do pensamento em que o resultado é o próprio filosofar, como permanente transformação de si. O desprender-se de si como desaprendizagem constitui uma importante ferramenta para deslocar-se de modos de pensar abstratos e dogmáticos, possibilitando abrir-se para novas maneiras de se conceber a vida e o mundo.

Assim, a partir da leitura de Foucault compreendemos o aprender em filosofia como uma experiência de pensamento que se dá pelo deslocamento de si. Portanto, um (des)aprender. Para Foucault, entre os estóicos e cínicos a prática da desaprendizagem era algo essencial, pois “aprender as virtudes é desprender os vícios” (2004a, p. 117). “Permita que teus olhos desaprendam” (Sêneca apud FOUCAULT, 2004a, p. 129). Em Sêneca trata-se de correção-liberação (desaprendizagem) muito mais do que formação-saber (ensino), onde a prática de si é o trabalho para nos libertar e desembaraçar dos maus hábitos impostos do exterior (2004a, p. 116). Assim, por correção-liberação entendemos a (des)aprendizagem como a arte de corrigir os erros de estratégia e intensificando-se em novos modos de conduta.

No curso de 1982 Foucault relaciona a atitude crítica com as práticas de si, como afirma: “[...] a prática de si tornar-se-á cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural, à vida dos outros” (2004a, p. 114). Para Foucault, essa crítica não está ligada a formação-instrução, como no caso de Alcibíades que não dominava o conhecimento para governar a si e aos outros, antes entende a crítica como correção, em suas palavras: “tratava-se de corrigir mais que de instruir” (2004a, p. 155). A correção é entendida como uma crítica que conduz a um novo direcionamento das regras de conduta como forma de preparação do indivíduo diante dos acidentes e acontecimentos que possam produzir-se. De modo que, no resumo do curso, relaciona a função crítica da prática de si com o desprender, como afirma: “desprender (*de-discere*) é uma das importantes tarefas da cultura de si”, o que permite “desfazer-nos de todos os maus hábitos” (2004a, p. 602).

Atitude também expressa por Alberto Caeiro em parte dos poemas: *Deste Modo ou Daquele Modo* e *O que Nós Vemos* (s/d):

Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu...
[...]

O essencial é saber ver.
 Saber ver sem estar a pensar,
 Saber ver quando se vê,
 E nem pensar quando se vê
 Nem ver quando se pensa.
 Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida),
 Isso exige um estado profundo,
 Uma aprendizagem de desaprender...

Por isso, é importante também estar atento ao modo como se ensina filosofia, pois não é porque a filosofia carrega, pelo menos na visão de senso comum, o *status* de formação de pensamento crítico que necessariamente conduzirá a isso. Assim, é preciso pensar o ensino de filosofia como o lugar de conflito entre a prática de transmissão de saber objetivo e como modo de desprender-se de si que conduz a liberdade no exercício da arte de viver. No primeiro modo, a filosofia torna-se um procedimento técnico quando busca o reconhecimento de si na produção da verdade e transmissão do conteúdo abstrato, prática conduz ao empobrecimento da experiência de si. A técnica é um modo de proceder que visa a economia de tempo, em produzir com eficiência. O imediatismo da busca por resultados, característico de nossa modernidade tecnológica, leva o indivíduo a fuga de si e a elisão dos problemas existências. E a filosofia torna-se um procedimento técnico quando evita a problematização para priorizar a conquista de resultados. Quando no ensino de filosofia se evita a problematização de si, muitas vezes se acaba dando respostas prontas para perguntas mal feitas.

Desse modo, a problematização de si como a *tarefa filosófica no ensino médio técnico* desloca-se do modo tradicional de proceder no ensino de filosofia, restrito muitas vezes a questões metodológicas e epistemológicas, para pensar a prática filosófica como dimensão ética e política. Isto porque, os conceitos da ontologia do presente e da estética da existência são ferramentas que potencializam o fazer filosófico como um modo de diagnóstico e transformação do presente. Enquanto dimensão ético-política, a filosofia não é apenas uma questão de conhecimento, mas um campo de intervenção permanente, ou seja, a filosofia é uma maneira de intervenção em si mesmo e sobre o que nos constitui no presente. Esses instrumentos possibilitam pensar a subjetividade como um exercício crítico e constante de si mesmo, em que a liberdade seja buscada em uma aprendizagem em filosofia que se realiza como experiência singular de resistência e transformação de si.

Desse modo, a aprendizagem em filosofia pelas práticas constitui um trabalho paciente de si em uma experiência como ensaio. Enquanto exercício de si a filosofia é aprendizagem, pois ensaiar a vida por meio de diferentes práticas implica em aprender e

desaprender entendido como acontecimento ético. A aprendizagem como um jogo ético em que experimentamos nossa própria existência como prática da liberdade. Uma aprendizagem do desprender-se de si, que por meio de um exercício de estranhamento torna capaz de colocar a própria vida em jogo, para romper com qualquer governo de assujeitamento de si.

Enfim, ao se conceber a filosofia como problematização das práticas de si não se trata de colocar questões técnico-pedagógicas seja de conteúdo e/ou de método que distanciam o indivíduo em um modo de proceder abstrato, mas um problema filosófico que afeta a própria existência.

5.1.4 É preciso *coabitar* outras práticas em filosofia!

No decorrer dessa tese conduzimos nossa análise da tarefa filosófica no ensino médio técnico a partir dos conceitos da ontologia do presente e da estética da existência. Isto porque, enquanto tarefa de diagnóstico, o ensino de filosofia deve problematizar seu próprio lugar, questionando seu discurso abstrato e sua prática de ensino marcado por um fazer técnico-científico. A filosofia a partir do legado da *Aufklärung* faz com que seu exercício seja uma maneira de combater um ensino abstrato, o que deve se realizar por meio de uma prática filosófica como uma intervenção permanente de si mesmo e uma atenção permanente com o que se passa na vida. Já enquanto trabalho ético-estético de si mesmo, o exercício do pensamento filosófico precisa se realizar no cuidado de si por meio da permanente criação de diferentes modos de vida.

E a partir da questão da *Aufklärung*, pode-se perguntar: qual a concepção de crítica está presente na educação? Como a filosofia constrói o pensamento crítico? O que se nota nas práticas pedagógicas e nos documentos institucionais (planos de aula e projetos políticos pedagógicos) é que a ideia de formar o pensamento crítico aparece como um clichê, um lugar comum na grande maioria dos projetos pedagógicos e como um dos objetivos a ser conquistado. Contudo, essa crítica geralmente é pensada apenas como autoconsciência e sem vinculação com a transformação de si. A partir da leitura de Foucault, a crítica como problematização do presente deve ser a questão do exercício de si mesmo. E a filosofia enquanto busca pela liberdade do pensamento deve se deslocar para a prática do cuidado de si e a crítica constante sobre nós mesmos.

Desse modo, a tarefa filosófica no presente é o combater essa relação mecânica que caracteriza nossa experiência de nós mesmos e do mundo, por meio de uma prática filosófica que se realiza como atitude crítica em um trabalho paciente que potencializa uma liberdade

impaciente. Diante disso, como interromper essa relação mecânica com o tempo da vida? E como *coabitar* o ensino de filosofia por meio de outras práticas, de diferentes práticas, para além da obrigação de falar que caracteriza nossa tradição filosófica, de um discurso retórico sem vinculação com a vida que se exercita a si mesma? E com isso, fazer uma experiência de tempo em que o tempo não conta, ou seja, um tempo que não deve ser medido.

Penso que uma maneira de se fazer isso é pela prática do silêncio⁸¹. O silêncio é uma maneira de colocar o pensamento em outro movimento. Praticar o silêncio não deve ser concebido como contemplação, mas como uma maneira de *coabitar* o que não está ou não pode ser dito. Foucault em *História da Sexualidade: vontade de saber* ao investigar os discursos sobre o sexo afirma que essa produção discursiva também se organiza por silêncios e, que “não existe só um, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos” (1988a, p. 30). Para o autor, se há uma proliferação de discursos sobre o sexo, há também mutismos, que são maneiras de recusa ou proibição de dizer que atravessam os discursos. E mais adiante, afirma que tanto o discurso como também o silêncio não estão submetidos totalmente ao poder e, que podem ser “ao mesmo tempo, instrumento e efeito do poder, e também obstáculo, escore, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (1988a, p. 96). Por isso, entende o exercício filosófico como uma maneira liberar o pensamento desses silêncios e, assim, pensar de outro modo. Como afirma: “um exercício filosófico: sua articulação foi a de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (2014a, p. 14-15).

No curso de 1971, Foucault trata desses “muitos silêncios” que habitam um discurso com a noção de *acontecimento discursivo*, o qual entende como uma multiplicidade que está presente no lugar e papel do discurso em uma instituição, na qualificação daquele que o pronuncia, no âmbito do objeto/conteúdo que se dirige e no tipo de enunciados que ocasiona. E afirma: “um acontecimento é sempre uma dispersão; uma multiplicidade. É o que passa qui e ali; é policéfalo” (2014, p. 175). Assim, compreende que o acontecimento no discurso não é o que apenas ocorre em um discurso ou texto, mas se trata de um modo de apropriação do

⁸¹ Optamos pela descrição do silêncio como forma de resistência ao discurso como transmissão, porque este aparece em nossa tese descrito como forma de uso técnico da filosofia. Contudo, a partir de Foucault, a *escrita de si* é outra prática que permite confrontar o uso da escrita como reprodução do mesmo. No texto de 1983 - *A escrita de si* - Foucault descreve que a escrita tem a função *etopoiética* de transformar a verdade em *êthos* (2012a, p. 144). Já no curso de 1982, Foucault afirma que há dois usos da escrita: um uso para nós, como um elemento de exercício que ajuda a implantar uma espécie de hábito e um uso para os outros, em que as correspondências espirituais tinham por finalidade dar um ao outro notícias de si mesmo (2004a, p.432-433). Desse modo, a escrita de si constitui um novo uso de si, pois se trata de um modo de expressar-se pela problematização de sua experiência em que não é possível distanciar-se de modo abstrato.

discurso pelo seu funcionamento, as suas formas e os conteúdos de saber como um papel a desempenhar (2014, p. 175). Ao se considerar o discurso como acontecimento torna-se possível confrontar o uso técnico do discurso transmissão que distancia o sujeito das relações de saber-poder presente nos “muitos silêncios” que apoiam e atravessam um discursivo.

Já no texto *Uma entrevista com Michel Foucault por Stephen Riggins* (1994c, p. 525-538, tradução nossa) afirma que não temos uma cultura do silêncio, porque a obrigação de falar característico de nossa sociedade impede que cultivemos um “*êthos do silêncio*”. E assim como os gregos ensinavam diversas formas de silêncio em função das pessoas que se relacionavam, defende que é preciso cultivar o silêncio como forma particular de relação com os outros, pois se o silêncio pode implicar certa “hostilidade virulenta” também pode se configurar como uma forma de amizade profunda. Desse modo, Foucault concebe o silêncio como uma forma de cultivar certa sensibilidade com as pessoas e o mundo.

No curso de 1982, Foucault descreve que enquanto do lado do mestre há o dever da *parresía*, do lado do discípulo há a obrigação do silêncio. E para que ocorra um “silêncio fecundo”, ou seja, para que o indivíduo aproprie-se do discurso do mestre como aquele que é o “próprio sujeito de veridicção”, é preciso que esse discurso não seja um discurso de sedução como o que caracteriza o discurso retórico, antes: “é preciso que seja um discurso tal que a subjetividade do discípulo possa dele apropriar-se e que, apropriando-se dele, o discípulo possa alcançar o objetivo que é o seu, a saber, ele próprio” (2004a, p. 442). Temos aqui, a vinculação do silêncio a própria constituição da subjetividade do indivíduo.

Também Kafka em *O silêncio das sereias*⁸² mostra como o silêncio torna-se também um instrumento de combate. Ao interpretar o relato mitológico que trata sobre as estratégias

⁸² Kafka no pequeno texto de 1917 (são apenas duas páginas) inicia afirmando: “prova de que também meios insuficientes e mesmo infantis podem servir para a salvação” (2017, p. 2). Segundo Benjamin (2012b, p. 154) a música e o canto são para Kafka símbolo de fuga, mas que a razão e a astúcia de Ulisses, ao ser amarrado e colocar cera no ouvido, “introduziram estratégias no mito; com isso, os poderes míticos deixaram de ser invencíveis”. Na versão de Kafka, o astuto Ulisses também coloca cera em seu ouvido como forma de evitar seu aniquilamento. Tanto Ulisses como o Alienista de Machado de Assis, se utilizam de técnicas que não permitem o deslocamento de si, pois assim como Ulisses pelo uso da técnica não se deixa seduzir pelas forças mitológicas, também o Alienista ao se utilizar da técnica objetiva evita o confronto com a experiência do estranhamento. Assim, Kafka ao alterar a interpretação de Homero, afirma que as sereias silenciam e usam esta arma contra Ulisses. E que ao habitarem o silêncio as sereias de Kafka não foram aniquiladas, mas permaneceram em seu modo de ser próprio, como afirma: “elas, mais belas que nunca, porém, se erguiam e contorciam, deixavam a horrenda cabeleira ondular ao vento, cravavam as garras nas rochas” (KAFKA, 2017, p. 3). Se pela interpretação de Homero a razão é concebida como capacidade de não se deixar dominar pelos desejos humanos ao serem capturados pelas forças do incompreensível, na releitura de Kafka a razão produz sua própria arrogância e incompreensão, pois segundo Kafka, Ulisses crê que o canto é belo mesmo quando o canto não existe. Para Blanchot (2005, p. 3s) o canto das sereias produzia um encantamento que conduzia ao desaparecimento, um canto estranho, inumano, “[...] um canto tão insólito que faziam nascer, naquele que o ouvia, a suspeita da inumanidade de todo canto humano” (2005, p. 4). E que Ulisses, pela sua prudência e covardia, vence as sereias pelo “poder da técnica” (2005, p. 6). E mais adiante afirma (2005, p. 10-11): a “teimosia pensada” de Ulisses “conduz ao império universal” que permite manter um limite e o intervalo entre o real e o imaginário. “Depois

de Ulisses para não se deixar seduzir pelas sereias, afirma: “As sereias entretanto têm uma arma ainda mais terrível que o canto: o seu silêncio” (KAFKA, 2017, p. 2). Para Kafka, Ulisses não escutou o silêncio e acreditava que elas cantavam. E logo, as sereias desaparecem, para em seguida surgirem nas rochas “mais belas que nunca”, contudo, “já não queriam seduzir senão que apenas o quanto possível prender o fulgor dos grandes olhos de Ulisses” (2017, p. 3). Kafka ao afirmar que as sereias não queriam mais seduzir e, sim, apenas prender os olhos de Ulisses, mostra que as sereias não procuram mais pelo canto se comunicar com o homem e pela sua linguagem seduzi-los pelo seu próprio modo de expressão, mas através do silêncio prender o olhar humano por um modo de existir que lhe é próprio. O canto seduz por um modo de relação que, embora em uma linguagem estranha, conduz ao aniquilamento; já o silêncio captura por um modo de existir que permite um modo de habitar próprio. Por isso, se faz necessário interromper o canto/fala/discurso e fazer do silêncio uma arma que permite existir de outro modo.

Diferentemente da maneira de se fazer filosofia na ascese grega, atualmente a atividade filosófica tem se restringido ao modo discursivo, ou seja, a partir da leitura, da fala e da escrita se têm interpretado os textos filosóficos como forma de ensino da filosofia. Talvez também seja necessário que a filosofia pare de discursar e habite pelo silêncio o que é incompreensível, o inexplicável, o estranho. Se apenas pelo discurso não se produz o deslocamento, talvez seja preciso coabitar outras práticas, sendo o silêncio uma das formas de potencializar a transformação de si. Praticar o silêncio em filosofia significa um exercício filosófico que coloca o pensamento em outro movimento e, assim, se constitui em uma ferramenta estratégica de resistência e deslocamento de si. Nesse outro movimento, o silêncio constitui um modo de deixar-se afetar, onde a relação com o outro pode ser construído por um afeto que não precisa ser necessariamente codificado.

5.2 A FILOSOFIA COMO *TÉKHNE* DO EXERCÍCIO DE SI

Este tópico tem por objetivo descrever, a partir da perspectiva foucaultiana, a filosofia como *téchne* do exercício de si e elemento fundamental para a problematização de nossa experiência com a técnica. Assim, a tarefa filosófica de problematização das práticas de si no ensino médio técnico passa a ter um papel indispensável na educação técnica, pois deve

da prova, Ulisses se reencontra tal como era, e o mundo se reencontra talvez mais pobre, mas mais firme e seguro”. Desse modo, Ulisses representa pelas suas estratégias o poder da razão em não se deixar invadir e aniquilar-se pelas forças mitológicas, continuando seu caminhar reto e objetivo. Por isso, para Kafka se faz necessário habitar o silêncio como forma de resistência a uma razão objetivada em si mesma.

proporcionar ao educando outra experiência com a técnica, superando a determinação instrumental moderna. Para isso, buscamos questionar: como praticar uma filosofia como técnica do exercício de si? Penso que a resposta deva ser encaminhada em dois sentidos: pela noção de *cuidado de si* (dimensão ético-estético) e pela noção de *parresía* (dimensão política).

No primeiro sentido, a partir do curso de 1982 - *A Hermenêutica do Sujeito* - situamos o cuidado de si na compreensão foucaultiana do período helenístico, onde a noção é compreendida como *tékhne tou bíou* (arte de viver) e torna-se a “[...] definição fundamental da filosofia. O cuidado de si torna-se coextensivo à vida” (2004a, 107). No helenismo, todo o saber deveria ser ordenado para a *tékhne tou bíou*, pois para saber existir é preciso fazer da própria vida objeto de uma *tékhne*. E como já foi exposto anteriormente, o objetivo dessa articulação racional e prescritiva da vida por meio da técnica grega tem por meta fazer da filosofia uma preparação, em que cuidar de si supõe equipar-se para os acontecimentos imprevistos (2004a, p. 588).

Desse modo, enquanto exercício cotidiano de si mesmo, o ensino de filosofia não pode ser uma aula conduzida pelo improviso como justificativa para a liberdade das ideias, pois isso acaba, por muitas vezes, apenas a promover o debate de meras opiniões. Ao contrário, nas aulas de filosofia é preciso a prática cotidiana da preparação por meio de exercícios, ou seja, para que algo possa aparecer como acontecimento, seja a manifestação de um pensamento que lhe é estranho ou de uma experiência de vida errante, se faz necessário um aprendizado do treinamento de si. Como expressa Foucault: “não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo [...]” (2012a, p. 143). Embora, não deve ser uma preparação como sinal de controle, em que o acontecimento se dá quando e como planejei metodologicamente. O acontecimento não é cronológico, não pode ser medido e controlado; portanto, não pode ser pedagogizado por algum tipo de controle técnico. Antes, deve ser uma preparação como forma de estar atento as manifestações das experiências, nos desvios da vida e do próprio pensamento. A preparação constitui uma forma de estar atento ao que nos acontece e para que o encontro com o inusitado possa ser vivido de forma ética.

Entendida como preparação a filosofia torna-se cuidado, uma maneira de cuidar do modo como cuidamos de nós mesmos. No curso de 1982, Foucault interpreta a filosofia de Sócrates como o mestre do cuidado, pois ele “[...] cuida da maneira como Alcibiades vai cuidar de si mesmo”. Na filosofia socrática, a noção de *epiméleia heautoû* “[...] tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre, [...] não há cuidado de si

sem a presença do mestre”. Contudo, Foucault diferencia que o mestre não é o professor que “ensina aptidões e capacidades” ou as técnicas da retórica, mas “o mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo” (2004a, p. 73). Diante dessa singular relação entre mestre e discípulo, entendemos que o ensino de filosofia, que se dá pela relação entre professor e aluno enquanto elementos e atores desse processo, deve se dar como aprendizagem do modo como cuidamos de nós mesmos.

Pagni (2013, p. 674-676), ao interpretar a relação mestre-discípulo desenvolvido por Foucault no curso de 1982, afirma que no estoicismo há outro modo de examinar-se a si mesmo, diferentemente dos diálogos platônicos em que a figura de Sócrates funciona como uma espécie de espelho, produzindo uma relação em que o discípulo busca identificar a si mesmo por um ato de conhecimento em que confere ao mestre o privilégio da verdade. No estoicismo se desenvolvem diferentes práticas, desaparece o diálogo como modelo e aparecem outros exercícios, como a escuta e o silêncio. Nesses exercícios espirituais não se trata de passividade do discípulo, mas “[...] de uma confiança ativa em alguém que se respeita e ama e, por isso, ouve atentamente, já que a prática dos exercícios que ele propõe lhe tornará digno de acolher os acontecimentos que a vida lhe reserva”. E assim, tanto nos estóicos como no cuidado socrático, mestre e discípulo estão sujeitos aos acontecimentos da vida e assim, podem “[...] sair dessa relação não sendo mais os mesmos”.

Na filosofia helenística, o cuidado de si se dá pela prática de exercícios, a qual conduz a concepção de filosofia como “exercícios espirituais”⁸³. No curso de 1982, Foucault (2004a, p. 19) aborda duas formas de se fazer filosofia, uma que “[...] é forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” e, a outra, que chama de espiritualidade, a qual entende como:

[...] o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (2004a, p. 19).

⁸³ Para Salma T. Muchail (2017, p. 91) tanto Foucault, como também Hadot, descrevem traços que fazem da *espiritualidade* exercícios, e dos exercícios espirituais, *filosofia*. Com isso, a autora busca responder as seguintes perguntas: “por que exercícios?” e “por que espirituais?”. Exercícios, porque se trata de práticas que “formam mais que informam” e espirituais, porque implica a transformação de si. Muchail também usa o conceito de “insurreições espirituais” para caracterizar os exercícios espirituais como uma questão política da transformação de si. Michel Senellart (p. 511) comentando sobre o curso *Segurança, Território População* afirma que: “a espiritualidade, geradora de ‘força insurrecional’, é portanto indissociável da subjetivação, ética e política”.

Assim, sua proposta de pensar a filosofia como espiritualidade abre caminho para refletir outro modo de se fazer filosofia, não uma analítica da verdade sobre as condições da assimilação do saber, mas da espiritualidade em que o que está em jogo é a transformação que o sujeito deve operar em si mesmo. Foucault (2004a) denomina de prática ascética o conjunto de exercícios que promovem a transformação de si a fim de atingir um objetivo espiritual definido e, então pergunta: “quais são estes exercícios?”, e descreve que na filosofia do helenismo o conjunto das “asceses-exercícios é essencialmente uma questão técnica” e que se compõem de diferentes praticas (abstinência, meditação, cartas, exame da consciência, etc.) e que seu esforço foi para “fazer aparecer este lado técnico” de um “quadro de uma certa tecnicidade destes exercícios de ascese” (FOUCAULT, 2004a, p. 505). E embora Foucault mencione poucas vezes a noção de espiritualidade, ela se relaciona com seu projeto de uma história da subjetividade, pois o preço a pagar na transformação de si está articulado com a questão da verdade, mas não da verdade enquanto acesso as condições e limites do conhecimento e, sim, como modificação da existência e melhor agir diante dos acontecimentos.

Uma leitura interessante do cuidado de si é realizada por Frédéric Gros na obra *Desobedecer* (2018), na qual o autor faz um novo uso da noção grega utilizada por Foucault. Gros entende que cuidar de si implica uma dimensão ética que é “permanecer vigilante nesse núcleo ético que habita cada um”. E que também marca uma dimensão política na relação consigo, como afirma: “o si de que se trata [...] é esse ‘fundo’ a partir do qual eu me autorizo a aceitar ou recusar tal ordem, tal decisão, tal ação. É a alavanca da desobediência” (2018, p. 181). E continua, o que nos faz desobedecer não é um eu soberano, mas certa inquietação ética. Como afirma: “o que nos faz desobedecer é a bricolagem tenaz de nossas inquietações éticas” (2018, p. 182).

Para Gros essa inquietação é vivenciada no pensamento, pois é preciso “pensar em ato, na vertical da questão, não agitando as cinzas dos saberes aprendidos, dos dogmas repetidos, das certezas adquiridas” (2018, p. 210). Nisso, o cuidado de si funciona como uma provocação de si no pensamento que conduz a *se desobedecer*. Como afirma: “pensar é se desobedecer, desobedecer nossas certezas, nosso conforto, nossos hábitos” (2018, p. 215).

Outro elemento importante segundo Gros (2008) é que a relação de si para consigo não caracteriza uma moral individualista, pois o que interessa a Foucault é como o cuidado de si se integra no tecido social e constitui um motor da ação política (2008, p. 131). Como expressa: “não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si” (2008, p. 132). O cuidado de si deve introduzir

entre o sujeito e o mundo certa distância que não me permite deixar-se fascinar por um objeto imediato, mas o de possibilitar um retorno a si para agir de modo aceitável diante das circunstâncias. Gros cita o exemplo de Epiteto, daquele pai que encontrando sua filha doente abandona seu lar; se ele tivesse cuidado de si a ponto de manter certa distância com o mundo não tinha se impressionado com a doença e não fugiria de sua responsabilidade e de seu papel a desempenhar. Assim, a distância que o cuidado de si mantém do mundo não é para “escapar do mundo, mas para agir como se deve” (2008, p. 132).

Gros ao tratar do cuidado de si como uma questão de desobediência política está pensando em um modo de ocupar-se da relação consigo mesmo que implica no questionamento das modalidades de obediência pela qual conduzimos nossas vidas. Por isso, pensar na criação de novas vidas constitui um modo de resistência ética e de desobediência crítica.

Intensificando a dimensão política do exercício de si, com a descrição da noção de *parresía*⁸⁴ compreendemos a filosofia como a técnica do dizer verdadeiro que coloca em jogo o próprio enunciador, um jogo que implica na transformação de si e no risco que seu modo de vida implica ao confrontar a normalização. Para Foucault (2004a, p. 451) a *parresía* significa a liberdade do dizer verdadeiro e está ligada a um *êthos* e uma *tékhne*, ambas indispensáveis para a constituição de si mesmo como sujeito de veridicção. Isto porque, para o autor, a filosofia implica uma *léxis* (uma maneira de dizer as coisas), a qual não deve ser a *tékhne* da retórica, mas o da *parresía* enquanto modo de proceder, que ao mesmo tempo, coloca em ação um procedimento técnico e ético como forma necessária do discurso filosófico (2004a, p. 442).

Segundo Foucault (2004a, p. 451) aos elementos da ética e da técnica corresponde dois adversários que estão profundamente ligados um ao outro: um adversário moral, que é a lisonja e, um adversário técnico, que é a retórica. A lisonja deve ser combatida, porque constitui um discurso mentiroso que se dirigido a alguém para enganar sobre suas qualidades

⁸⁴ A noção de *parresía* é introduzida no curso de 1982. O termo tem o sentido de franqueza e da liberdade de quem fala, o que faz os latinos traduzirem por *libertas*. Entre diferentes significações, Foucault opta por utilizar a tradução francesa de franco-falar (2004a, p. 451), ou seja, dizer a verdade. A *parresía* também é objeto de estudo nos dois últimos cursos [1983 - *O governo de si e dos outros* (2010a) e 1984 - *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II* (2011b)]. A *parresía* constitui na antiguidade uma das técnicas fundamentais na prática de si e que coloca em jogo a vida em sua dimensão política, como é o caso da vida cínica em seus estudos do curso de 1984. Para Gros (2004) o curso de 1982 exprime um novo pensamento da verdade, pois a prática de apropriação do discurso verdadeiro não se dá como apreensão, nem para cultivar-se, mas como preparação para os acontecimentos. “O saber requerido não é o que nos permite conhecer-nos bem, mas o que nos ajuda a agir corretamente em face das circunstâncias” (GROS, 2004, p. 639). Não aprofundaremos o estudo foucaultiano dessa noção, apenas destacaremos algumas passagens em que é possível compreender a prática filosófica como *tékhne* do exercício de si.

e o impede que se conheça a si mesmo como se é (2004a, p. 454). Já na retórica deve ser lutar para libertar-se de suas regras, pois elas são organizadas em relação aquilo que é pertinente para dizer, ou seja, seu discurso se organiza em torno do assunto tratado e somente age sobre os outros para maior proveito daquele que fala. Na *parresía* também se trata de agir sobre os outros, no entanto, “agindo sobre eles, trata-se fundamentalmente de conseguir que cheguem a constituir por si mesmos e consigo mesmos uma relação de soberania [...]” (2004a, p. 463-465). Desse modo, a retórica não estabelece o vínculo entre aquele que fala e o comprometimento com o que ele diz, mas estabelece um vínculo obrigatório entre a coisa dita e aquele(s) a quem se endereça (2011b, p. 14). Ao contrário, a *parresía* busca o equilíbrio entre o que se fala e o que se vive, tornando-se um elemento indispensável para o cuidado de si em sua relação com o mundo. Assim, a lisonja e a retórica são atitudes de ausência ética, técnicas que não conduzem ao exercício de si, por isso, se transformam em práticas políticas autoritárias.

Nessa perspectiva de distinção de um fazer filosófico retórico e outro parresiasta, nota-se que o modo de proceder retórico ainda permeia nosso fazer filosófico contemporâneo, pois muitas de nossas práticas filosóficas tratam-se de procedimentos técnicos que vinculam o indivíduo ao reconhecimento de si no conteúdo e com determinado objetivo predefinido, como por exemplo, na ideia de formação de um indivíduo emancipado. Isso também nos permite questionar certo modo de praticar o diálogo na filosofia, este que dentro de uma tradição socrática e de cultura democrática é tido como método ideal de conhecimento e cidadania. Contudo, nem sempre fazemos da técnica do diálogo uma oportunidade para o exercício agonístico de transformação de si, antes se torna, em muitas vezes, uma ferramenta de governo que direciona o indivíduo para a averiguação de determinado conteúdo ou para atingir a competência de um cidadão crítico. Disso resultam implicações práticas no modo de se relacionar com o outro, pois tanto a retórica, como esse modo de conceber o diálogo, precisam deslocar ou incluir biopoliticamente o diferente para conquistar seus objetivos.

Para Pagni (2013, p. 671) na *parresía* o modo de ser verdadeiro não se enuncia discursivamente por um conhecimento verdadeiro, nem pode se dar pela retórica no uso de argumentos lógicos e dialéticos capaz de convencer outros. De modo contrário, na *parresía*, a verdade é expressão de um falar verdadeiro que implica, por um lado, autotransformação experiencial do sujeito que presenciou o acontecimento e, por outro lado, essa verdade põe o sujeito em risco quando a singularidade de sua vida não se enquadra nos parâmetros da normalização.

Já no curso de 1983, *O governo de si e dos outros* (2010a), Foucault relaciona a noção de *parresía* com o fazer filosófico, afirmando: “[...] a *tékhne* filosófica do logos é uma *tékhne* que possibilita ao mesmo tempo o conhecimento da verdade e a prática ou a ascese da alma sobre si mesma” (2010a, p. 304). E continua: “[...] o filósofo será verdadeiramente o parresiasta [...]. A filosofia, por sua vez, é *étymos tékhne* (a técnica autêntica) do discurso verdadeiro” (2010a, p. 305). O que leva a concluir, que para o autor, a técnica autêntica do discurso verdadeiro se realiza pelo “modo de ser filosófico”, um modo de ser “autoascético do discurso filosófico” que conduz a transformação da alma. Desse modo, concebe a filosofia como a *tékhne* que por meio da experiência do discurso verdadeiro (*parresía*) possibilita a condução de si mesmo em uma experiência singular de si.

Foucault (2010a, p. 295s) aborda o termo *étymos* (autêntica) na aula de 02 de março de 1983, quando ao tratar da *parresía*, afirma que esse discurso se caracteriza por ser *étymos* porque é uma maneira de estar “tão próximo quanto possível do real a que se refere”. Não se trata de um discurso que pretende saber, mas um discurso que “não cessa de se experimentar a cada instante”. Em oposição à retórica, a *tékhne* filosófica se torna *étymos* ao fazer da verdade uma função permanente do discurso. Dessa forma, não se deve entender autêntico como sinal de reconciliação, em que se busca o retorno a si mesmo como promessa de reencontrar a legitimidade do homem no verdadeiro. Por isso, se faz necessário questionar como conduzimos nosso fazer filosófico para não deixar-se conduzir por um modo de fazer retórico e então, guiado pela noção de *parresía* tornar a verdade um “princípio de ação” (2004a, p. 429).

Já a aula de 16 de fevereiro de 1983 (2010a) é outra passagem importante do curso, na qual expressa a compreensão da filosofia como exercício de si que se realiza por práticas. Ao interpretar a *Sétima Carta* (ou *Carta VII*) de Platão (2010a, p. 203-222), que trata sobre o relato de Platão sobre sua missão de conselheiro político na ocasião de sua segunda viagem a Sicília, Foucault percebe que o que está em jogo na missão de Platão é o próprio sentido da filosofia: não ser puro e simples discurso (logos), mas *érgon* (tarefa, obra). Assim, a *Carta VII* é para Foucault uma reflexão que trata sobre o real da filosofia, contudo, não o real enquanto parâmetro para medir se a filosofia é verdadeira ou não, mas enquanto espaço parresiástico que faz da verdade um modo de vida. E cita o exemplo do homem doente relatado por Platão, demonstrando que, para que a filosofia não seja apenas discurso, mas realidade, precisa ter a mesma atitude do médico que busca convencer o doente a mudar seu regime de vida, ou seja, o que está em jogo é seu modo de vida cuja transformação evitará outras doenças (PLATÃO, 1975b, 330d).

Disso se conclui que o real da filosofia não é somente a prática do logos, seja como discurso ou como diálogo, mas deve ser a filosofia como “práticas” no plural, em sua coabitação com as práticas e em seus exercícios. “Aquilo que a filosofia encontra seu real é a prática da filosofia, entendida como conjunto das práticas pelas quais o sujeito tem relação consigo mesmo, se elabora a si mesmo, trabalha sobre si. O trabalho de si sobre si é o real da filosofia” (2010a, p. 221). A prática do trabalho sobre si é a tarefa da filosofia que Platão descreve em sua missão na Sicília, evidencia isso ao examinar se o governante Dionísio é capaz de fazer em sua vida um exercício cotidiano dos ensinamentos filosóficos. Platão descreve: “[...] meu primeiro cuidado foi certificar-me se Dionísio era mesmo unha e carne com a filosofia” (1975b, 340b) e explica que ele apesar de pretender-se filósofo não a praticava como atividade existencial.

Segundo Alexandre S. Freitas (2010, p. 176) Foucault descreve a filosofia antiga não como uma prática, mas uma “filosofia que se exerce mediante práticas” e “que se faz com práticas precisas”. Diante disso, cabe perguntar: quais exercícios permitem que a filosofia potencialize o trabalho agonístico de si? É possível praticar um treinamento de si, em que a repetição dos exercícios não conduza a um comportamento autômato ou a inércia do pensamento? De que modo a problematização nas práticas pode se constituir em um novo uso das coisas? Perguntas que potencializam nossa questão central: como fazer do ensino de filosofia uma técnica autêntica do exercício de si?

Acreditamos que não haja um exercício que possa ser colocado como ideal de método a ser praticado em filosofia, mas exercícios que sejam conduzidos pelos seguintes elementos: pela noção de *cuidado de si* (dimensão ético-estético), em que se produz uma experiência modificadora de si e pela noção de *parresía* (dimensão política), em que o dizer verdadeiro tornado princípio de ação é capaz de promover a experiência problematizadora de si e do mundo. Ambas as atitudes ético-política produzem a desaprendizagem como modo de filosofar em que o que está em jogo é a intensidade de pensar de outro modo a si mesmo.

Quando observamos a leitura de Foucault dos exercícios espirituais da cultura grega do período clássico e do helenismo, percebemos a compreensão de que os exercícios conduzem a um treinamento de si e preparação para os acontecimentos. Sendo que a repetição cotidiana de exercícios enquanto preparação para o acontecimento não visa a produção de resultados como se dá nas práticas de ensino modernas, antes constitui uma forma de estar atento as transformações que acontecem conosco. Diferentemente da repetição disciplinar presente nas formas de ensino em que se busca a reprodução do mesmo e a formação do sujeito autômato, no exercício de si que se repete cotidianamente se produz algo que não se

esperava devido ao encontro com o acontecimento. E essa experiência própria do acontecimento inesperado é o que há de mais próprio na vida. Então, repetimos com Foucault o “pensar se repete diligentemente em um teatro” (2005d, p. 251). Nesse sentido, se faz necessário pensar que a repetição do exercício de si permite reviver certa tensão agonística e que em muitas vezes não se é possível nomear, mas que a relação de afeto que nos atravessa nesse exercício também contribui para a formação do homem.

Por isso, a repetição não deve ser associada com a imitação, pois esta acontece quando no processo de transmissão do conhecimento o indivíduo deixa-se operar pelos outros e sua resposta nada mais é que a reprodução da informação recebida. Segundo Gelamo (2009, p. 124) nesse tipo de imitação apenas se reproduz a experiência do outro em detrimento daquela que é feita por si mesmo. Já para Muchail (2011, p. 82) os exercícios não têm como “quadro de referência” a ignorância (formação-saber), mas se insere no quadro permanente que corrige e libera (correção-liberação). A importância da prática do exercício de si é que eles formam mais que informam.

Então perguntamos: como fazer novo uso da repetição em meio a uma prática de reprodução? E como evitar que essa repetição/treinamento de si não se transforme em normalização? Entendemos que a repetição como reprodução constitui-se de repetições da representação do conhecimento verdadeiro e isso implica na dualidade entre sujeito-objeto que mantém o sujeito distante de seu presente. E diferentemente da repetição como reprodução em que o indivíduo se deixa operar pelo comando do outro se tornando um sujeito autômato, no exercício de si que se repete na problematização cotidiana das práticas possibilita construir uma relação consigo capaz de transformar-se em um modo de vida outro. A atenção cotidiana com as práticas possibilita vivenciar experiências singulares, pois englobam atividades consideradas “triviais” para o pensamento abstrato. Dessa forma, a filosofia como problematização das práticas possibilita a repetição cotidiana do exercício de si e torna-se uma ferramenta importante porque rompe com a produção da normalização e permite recriar cotidianamente uma maneira singular de ensaiar a vida.

Desse modo, para que a repetição não seja praticada como reprodução ela precisa ser usada de outro modo e esse novo uso deve se dar pela problematização e a desaprendizagem, isto porque, a repetição das práticas é uma forma de estar atento ao que acontece consigo, um modo de problematização de si que conduz a desprender-se dos modos ser autoritários para constituir-se diferentemente. A problematização das práticas cotidianas constitui importante ferramenta para a resistência aos poderes que permeiam práticas não questionadas. Desse modo, a problematização que se produz nas práticas constitui-se em um novo uso das coisas,

isto porque não se faz a problematização para depois realizar uma prática, mas faz da própria prática um acontecer problematizador. A vida que se exercita na repetição cotidiana de práticas produz a problematização de si como forma de resistência ao viver depressa e do distanciamento do presente que caracteriza nossa época.

Nessa perspectiva, Divino José da Silva (2012), problematizando a experiência a partir das constatações de Benjamin, descreve sobre um modo de comportamento repetitivo em que nossa experiência do tempo tem sido submetida ao tempo da produção e ao seu braço tecnológico, como afirma: “[...] estamos submetidos a uma parafernália tecnológica que nos impõe uma nova relação com o tempo, com o trabalho e conosco mesmos” (2012, p. 159). O uso das tecnologias produz a sensação ilusória de que temos mais tempo, mas na realidade o que acontece é que o “viver depressa” constitui um vício que move a vida e, assim, nos perdemos na “sucessão de atividades e obrigações repetitivas que tornam os nossos dias iguais” (2012, p. 159-160). Para Silva (2012, p. 161) Benjamin ao descrever sobre o fim da arte de narrar também evidencia o fim da possibilidade da comunicação da experiência, que é base para modos seguros de viver coletivamente. Sobre isso afirma:

Esse tempo governado pela pressa e pela velocidade não permite o demorar-se nas coisas como momento necessário para compreendê-las. Disso teriam decorrido formas novas de regular desejos e necessidades, que culminaram com o empobrecimento da nossa experiência, na atualidade. Estamos cada vez mais submetidos a um excesso de estímulos, de informações e de opiniões, mas, paradoxalmente, nos encontramos impossibilitados de conferir a tudo isso um sentido, pois nada nos passa, nada nos acontece. [...] Esse novo tempo regrado pelo mercado e pela técnica eliminou o tempo da experiência – ‘tempo em que o tempo não contava’ –, e com ele perdem força as narrativas tradicionais, as quais estruturavam uma arte de viver resultante dos conselhos, sugestões e orientações morais dados pelo narrador (SILVA, 2012, p. 177).

Para Silva (2012, p. 175) ao se problematizar a experiência é possível encontrar uma maneira para “interrupção do nosso presente”, ou seja, constitui um modo de combater um modo de vida que é dominado pela pressa e o não cultivo de si. Silva descreve que Benjamin citando Paul Valéry afirma: “o homem de hoje não cultiva mais aquilo que não pode ser abreviado” (2012, p. 223). Por isso, continua Silva (2012, p. 178), Benjamin através da influência de Baudelaire desenvolve a atitude da modernidade como possibilidade de uma arte de viver que resiste ao “viver depressa”, pois essa arte “passa por um treino e por um preparo que demandam um reaprender a viver dos restos, das migalhas, do contingente e do transitório”.

Dessa forma, não é possível criar a singularidade nos modos de vida sem a prática de certos procedimentos e técnicas do exercício de si. Os exercícios espirituais proporcionam uma relação própria com o mundo, pois são sempre práticas precisas e em relação a minha experiência do presente. E dessa forma torna-se uma maneira do indivíduo problematizar a constituição de sua subjetividade sob o registro ético-político, lutando e resistindo aos poderes específicos que se exercem sobre a vida, as quais se produzem tanto na fixação de identidades biopolíticas quanto no reconhecimento de si como objeto do conhecimento pelo domínio da técnica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho procurou-se perspectivar o ensino de filosofia como o trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo, nossas experiências e modos de vida, como exercício de si que se constitui na tarefa filosófica a ser praticada hoje. Nesse percurso, descrevemos a leitura foucaultiana do conceito grego da *téchne* ligado à vida (*téchne tou bíos*) o que nos possibilitou pensar o ensino da filosofia como exercício de problematização das práticas. Isso nos conduziu ao questionamento de certa tradição filosófica que privilegia o conhecimento de si, a qual tem como resultado a elaboração de um saber sobre si, bem como um ensino que se realiza como produção de verdade e a transmissão técnica do conteúdo. Sob outra perspectiva, precisamos pensar o modo como conduzimos nossa vida, praticando uma maneira de ser e de fazer que possa criar a vida (arte de viver), o que deve ser potencializado por uma aprendizagem do cuidado, em que se realize a experiência problematizadora de si.

O ensino de filosofia na educação tecnológica constituiu nosso objeto de problematização, onde pudemos diagnosticar a produção de uma subjetividade relacionada à ordenação dos processos técnicos da vida (biotécnica). Em nossa análise da educação tecnológica não buscamos avaliar a questão do uso moral das tecnologias, mas como certo modo de conceber a técnica impede o exercício agonístico de si. Através da análise da educação tecnológica não queremos negar a importância da formação profissional como garantia de conquistas econômico-sociais pelo indivíduo, mas afirmar que a ênfase na concepção de trabalho como princípio norteador das diretrizes, em detrimento da capacidade crítica do pensamento de si mesmo que é potencializado pela educação para o cuidado de si, impossibilita diagnosticar e superar a visão determinista da tecnologia. Desse modo, quando dominada por um saber objetivo e pela ausência da problematização da subjetividade, o ensino técnico não é capaz de promover o questionamento da visão instrumental da técnica e, nem garantir a formação para uma vida livre. Faz-se necessário que o ensino de filosofia potencialize outro sentido para a educação tecnológica, diagnosticando o uso da tecnologia como constituição do sujeito, denunciando seu assujeitamento e suscitando por meio do exercício de si a realização do modo de ser *êthos*. É preciso pensar a educação técnica para além do seu modelo objetivo e de sua finalidade como formação de competências e, isso exige uma atitude de resistência enquanto atitude crítica de si mesmo e do presente.

Desse modo, praticar no ensino de filosofia um novo uso da técnica tem uma implicação política que é deslocar-se do uso biopolítico que visa incluir o povo na categoria população, atitude presente no projeto educacional dos Institutos Federais por meio domínio

do conhecimento científico e tecnológico como forma de inserção econômica. A filosofia ao praticar um novo uso da técnica ou diferentes usos dela, proporciona espaço para que nesses novos usos as experiências singulares possam se expressar. Por isso, desenvolvemos a ideia da problematização das práticas como um novo uso das coisas, tornando possível a experiência do que Foucault denominou de povo e escapando da sujeição na população. Isso porque, não se trata de um aprendizado normalizador, mas de vivenciar o afeto que o encontro com o outro nos provoca, ou seja, em cultivar um cuidado como atenção ao acontecimento que torna comum nossas experiências e, na qual, podemos construir uma ética comum. Deixar-se afetar como forma de sentir a si mesmo, o outro e o mundo ao mesmo tempo.

Pensar o ensino de filosofia, mas também todo o processo educacional, a partir da noção de cuidado de si implica pensar uma prática pedagógica que constantemente problematize: você está exercitando sua vida para viver melhor? Isso pressupõe que a formação seja conduzida por uma prática educacional que problematize quem nós somos, por meio de um cuidado de si como forma de atenção ao que se passa conosco e que conduza a dessubjetivação das formas impróprias de viver. Pensar a formação enquanto construção de um modo de viver implica que nossas escolhas sejam conduzidas pelo cuidado de si. E cuidar de si enquanto atenção a si exige deslocar-se de um ensino abstrato para aprender a *pensar cuidadosamente* enquanto atenção ao que se passa conosco em nossas práticas. Para isso, se faz necessário deslocar-se de uma educação em que a prioridade está em educar para apreender capacidades e técnicas, onde o indivíduo *deixa-se operar* por meio das ferramentas que lhe permitem conquistar o mundo, para promover práticas que lhe possibilitem um *operar a si mesmo*, ou seja, uma relação consigo que realiza todo o cuidado que o sujeito tem por si mesmo.

A discussão fundamental no ensino de filosofia, mas também de modo geral na filosofia da educação, é: como pensar uma formação de um autogoverno como prática da liberdade? Em nossa análise, observamos a necessária atenção cotidiana com as práticas, pois é pela problematização das práticas que se pode construir uma atitude de dessubjetivação segundo Foucault, de desobediência prática conforme Gros e de desaprendizagem como defendemos. É pela problematização das práticas que se constrói uma atitude crítica de não ser governado pelos poderes que permeiam as práticas autoritárias, as familiaridades aceitas, as evidências e os hábitos. Por isso, compreendemos que a desaprendizagem como um novo uso das práticas constitui um modo de pensar a filosofia como a questão política da dessubjetivação. É preciso problematizar as práticas porque nelas se encontram as relações de poder mais tênues, mas também é por meio de outras práticas que se torna possível resistir e

criar nova vida. A partir desse horizonte problemático apontamos para a necessidade de continuar questionando: por meio de quais práticas cotidianas estamos nos subjetivando no ensino de filosofia e na educação tecnológica?⁸⁵

Por fim, perguntamos: o que no ensino de filosofia como modo de vida se diferencia de outras formas de fazer filosofia? A filosofia como modo de vida, não significa que basta apenas viver a vida conscientemente, mas implica um trabalho agonístico de si. E nesse exercício permanente sobre si mesmo se faz necessário um trabalho paciente e certo treinamento de si. Um trabalho paciente de problematização de si que se afasta de um modo de proceder que tende a produzir respostas para economia de tempo, ao contrário, nesse caminho não há respostas rápidas e definitivas, mas a filosofia se realiza, conforme Platão expressou na *Carta VII*, em um *coabitar* em um “longo caminho” pela “via rude dos exercícios e práticas” (FOUCAULT, 2010a, p. 224). E enquanto treinamento, se faz necessário certa disciplina cotidiana que permita com que a repetição do exercício de si leve a recriar cotidianamente uma maneira singular de ensaiar a vida. E esse exercício não deve ser ensinado, transmitido, reproduzido e imitado, antes precisa ser aprendido, exercitado, ruminado, vivido e tornado *êthos*. Para Platão (FOUCAULT, 2010a, p. 225) não se trata de transmissão, antes é preciso *coabitar* com ela e, assim, se constituir na própria prática da filosofia. A filosofia enquanto coabitar não é algo que se realiza sozinho, mas é um caminho que se exerce por práticas que são atravessadas pelas experiências cotidianas com o outro. Coabitar a filosofia pela inquietação do estranho, da paixão pelo que se passa, de se desfazer das familiaridades aceitas e aprender em filosofia como uma permanente *inquietação* que nos move na incompletude do *desprender-se de si mesmo*. Assim, a filosofia como exercício de si torna-se o modo de vida a ser praticado em seu ensino.

É preciso que na educação se produza a experiência do tempo como criação e não reprodução. Desse modo, como maneira de deslocamento dessa economia do tempo produtivo é preciso cultivar uma economia do cotidiano, onde por meio de diferentes práticas o ensino de filosofia realize o trabalho paciente de ensaiar a transformação de si. Para além das convencionais práticas de falar, ler e escrever, se faz necessário desenvolver outras práticas como: o silêncio, a paciência, a atenção, a meditação, a memória e a repetição, a conversão de

⁸⁵ A presente tese apontou para o seguinte aprofundamento da pesquisa: diagnosticar como professor e estudante vivenciam uma experiência de si pelas práticas que utilizam tanto para apreender o conteúdo filosófico quanto para colocar em ação o currículo da educação tecnológica. Ao perguntar pelas “práticas cotidianas” apontamos a necessidade de continuar problematizando as práticas pelas quais os sujeitos se formam ao se colocarem na tarefa de ensinar e aprender filosofia, da “escolha estratégicas de meios, caminhos e instrumentos” (FOUCAULT, 2008b, p. 366), dos discursos incorporados, das experiências que fazem de si e os “restos esquecidos de nós mesmos” (GELAMO, 2009, p. 164).

si, a escrita de si, o exame da consciência e das regras de conduta, o uso dos afetos, enfim, diferentes exercícios espirituais, que não são apenas exercícios de pensamento, mas exercícios ascéticos que produzem a transformação de si. Embora os exercícios de pensamento (como o discurso, a leitura e a escrita) também são práticas, elas geralmente estão vinculadas com o domínio técnico do conhecimento e não como exercício de si. Por isso, a importância da repetição de diferentes práticas em filosofia que proporcionem a formação de certa disciplina cotidiana necessária para que o exercício de si se constitua em modo de vida.

Ensinar e aprender em filosofia devem ser compreendidos como um exercício de desaprendizagem; como um exercício agonístico que se constrói por um trabalho paciente de criar novas vidas; como um exercício que se desloca da crítica moral sobre o uso das tecnologias para pensar um novo uso da técnica, um uso problematizador que interroga sobre as familiaridades aceitas em nossas práticas e faz do (des)aprender em filosofia a experiência do pensamento como ensaio. É preciso estar disposto a realizar a filosofia em diferentes práticas para que a tarefa de aprender em filosofia possa se constituir em uma formação para a liberdade. Nesse sentido, a aprendizagem do desprender-se de si constitui em um novo uso de si, em que a experiência do acontecimento torna possível uma desaprendizagem que potencializa um coabitar as singularidades e um em deixar-se afetar no acolhimento das diferenças.

Enfim, a tarefa ético-política do ensino de filosofia no ensino médio técnico é o de proporcionar a aprendizagem do cuidado de si, um cuidado que se realiza em exercícios cotidianos de problematização de si. Um exercício de si que convida: *tu tens que exercitar tua vida como forma de atenção ao viver como acontecimento*. Convite que aponta para a ligação entre exercício e vida, entre procedimentos técnicos e a constituição de um *êthos*. O questionamento sobre o modo de exercitar a vida constitui um projeto ético-político de dessubjetivação dos poderes que permeiam práticas autoritárias. Uma vida que se exercita significa a problematização de si por meio de diferentes práticas que fazem da vida um ensaio, em construir novos usos, em um arriscar-se nos exercícios.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Elogio da Profanação. In: AGAMBEN, G. *Profanações*. Trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 65-79.

AGAMBEN, G. *O uso dos corpos*. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.

ARANHA, M.L.A. *História da educação*. Moderna. 1996.

ASSIS, M. *O Alienista*. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000231.pdf>>, acesso em: 16 set. 2015.

BARROS, M. de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, M. *Retrato do artista quando coisa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BENJAMIN, W. (1989) *Sobre alguns temas em Baudelaire*. Disponível em:

<<http://www.mediafire.com/download/81tvjfua09tb3j2/BENJAMIN+Walter+-+Sobre+alguns+temas+em+Baudelaire.pdf>>. Acesso em: 30 julho 2016.

BENJAMIN, W. (1933). Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012a, p. 123-128.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BLANCHOT, M. *O livro por vir*. Trad. Leyla Perene-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORGES-DUARTE, I. A Fecundidade Ontológica da noção de Cuidado. De Heidegger a Maria de Lourdes Pintasilgo. *Ex æquo*, n. 21, p. 115-131, 2010.

BREA, G. Sobre a possibilidade de uma filosofia da técnica *correta e verdadeira*. *Filosofia e Educação*, v. 6, n. 3, p. 42-54, 2014.

BRASIL. *Decreto nº 6.095*, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia IFET. 2007a.

BRASIL. *Decreto nº 8.268*, de 18 de junho de 2014. 2014.

BRASIL. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base*. Brasília: MEC/Setec, 2007b.

BRASIL. *Expansão da Rede Federal*. 2016. Disponível em:

<<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 03 abril 2017.

BRASIL. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo de educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes*. Brasília: MEC/SETEC, 2010a.

BRASIL. *Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros*. Brasília: MEC/SETEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf>. Acesso em: 03 março 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.741*, de 16 de julho de 2008 - Altera dispositivos da Lei no 9.394. Brasília: 2008a.

BRASIL. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 21 junho 2013.

BRASIL. *O Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 03 abril 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 11/2012* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnico de Nível Médio. 2012a.

BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 277/2006* - Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>. Acesso em: 04 abril 2017.

BRASIL. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*: proposta em discussão. Brasília: abril/2004.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 3.775/2008*. Brasília: 2008c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>>. Acesso em: 03 abril 2017.

BRASIL. *Resolução nº 6*, de 20 de setembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012b.

BRÜSEKE, F. J. Uma vida de exercícios: a antropológica de Peter Sloterdijk. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Resenha, vol. 26, n. 75, São Paulo, p. 163-174, 2011.

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Trad. Gustavo Hessmann Dalaqua. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n. 22, p. 159-179, 2013.

CAEIRO, A. [heterônimo de Fernando Pessoa]. *O guardador de rebanhos*. s/d. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>>. Acesso em: 23 agosto 2017.

CARVALHO, A. F. Foucault e a espiritualidade como o real da filosofia: do ultrapassamento de si ao ultrapassamento do mundo. *Fermentario*, n. 8, vol. 2, p. 1-16, 2014.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CEPPAS, F. Anotações sobre ensino de filosofia, terapia e o método socrático. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 165-176.

CHARBONNIER, S. *Deleuze Pédagogue: la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. Paris: L'Harmattan, 2009.

CRAIA, E. C. P. A técnica como fenômeno ontológico e político: uma articulação entre Heidegger, Feenberg e Deleuze. *Aurora*, Curitiba, v. 27, n. 40, p. 59-83, jan./abr. 2015.

CRAIA, E. C. P. *Gilles Deleuze e a questão da técnica*. 2003. 297f. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2003.

DELEUZE, G. *Conversações, 1972-1990*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. Desejo e prazer. *Cadernos de subjetividade*, São Paulo, p. 15-25, 1996.

DELEUZE, G. *Foucault*. Trad. Claudia Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*. Trad. Ruth J. Dias e Edmundo F. Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DEMERVAL, S. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12. n. 34. p. 152-180, jan./abr. 2007.

DUARTE, A. M. *Heidegger e a técnica*. 2009. Disponível em: <http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=andre_duarte>. Acesso em: 18 novembro 2014.

DUCLOS, V. Anthropotechniques: sur la relation entre technologie et humanité chez Peter Sloterdijk. *Sociétés*, n. 131, p. 41-49, 2016/1.

EIZIRIK, M. F. *Michel Foucault: um pensador do presente*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

EWALD, F. Apresentação. *Cadernos de subjetividade*, São Paulo, p. 13-14, 1996a.

EWALD, F. Foucault: éthique et souci de soi. *Magazine Littéraire*. Dossier, n. 345, p. 22-25, juillet-aout, 1996b.

FOUCAULT, M. (1967). Qui êtes-vous, professeur Foucault? In: FOUCAULT, M. *Dits et Ecrits I* (1954-1969). Editions Gallimard: 1994a, p. 601-620.

FOUCAULT, M. (1969). Jean Hyppolite. 1907-1968. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 153-159.

FOUCAULT, M. (1970). A Armadilha de Vincennes. In: FOUCAULT, M. *Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. Trad. Vera L.A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 184-191.

FOUCAULT, M. (1970-1971). *Aulas sobre a vontade de saber*: curso no collège de France (1970-1971). Trad. Rosemary C. Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, M. (1971). *La naturaliza humana*: justicia versus poder. Um debate/Noam Chomsky, Michel Foucault y Fons Elders. Buenos Aires: Katz, 2006.

FOUCAULT, M. (1973). *A verdade e as formas jurídicas*. 3 ed. Trad. Roberto C. M. Machado e Eduardo J. Moraes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005a.

FOUCAULT, M. (1975-1976). *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

FOUCAULT, M. (1976). *História da Sexualidade I*: a vontade de saber. 16 ed. Trad. Maria T. C. Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. (1977). Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. In: FOUCAULT, M. *Dits et Ecrits III* (1976-1979). Editions Gallimard: 1994b, p. 228-236.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do Poder*. 21 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005c.

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

FOUCAULT, M. (1978-1979). *Nascimento da biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. (1979-1980). *Do Governo dos Vivos*: Curso no College de France, 1979-1980: exertos/Michel Foucault. Nildo Avelino (Org.). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011a.

FOUCAULT, M. (1980). O filósofo Mascarado. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 299-306.

FOUCAULT, M. (1980-1981a). *Subjetividade e Verdade*: curso no Collège de France. Trad. Rosemary C. Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. (1980-1981b). Subjetividade e Verdade. In: FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Collège de France* (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997, p. 107-115.

FOUCAULT, M. (1981) Une histoire de la manière dont les choses font problème. *Cultures & Conflits*, n.94/95/96, p. 99-109, Été-automne-hiver 2014. Disponível em: <<http://conflits.revues.org/18897>>. Acesso em: 06 fevereiro 2017.

FOUCAULT, M. (1981-1982). *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

FOUCAULT, M. (1982). O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.

FOUCAULT, M. (1982-1983). *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. (1983). Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 253-278.

FOUCAULT, M. (1983-1984). *A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b.

FOUCAULT, M. (1984). *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, M. (1984). *História da Sexualidade 3: Cuidado de Si*. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, M. (1984a). O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. 3. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês A.D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 234-245.

FOUCAULT, M. (1984b). O que são as luzes?. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 335-351.

FOUCAULT, M. (1984c). O que são as luzes?. In: FOUCAULT, M. *Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. Trad. Vera L.A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 259- 268.

FOUCAULT, M. (1984d). Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. 3. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês A.D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 219-227.

FOUCAULT, M. (1985). A vida: a experiência e a ciência. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 352-366.

FOUCAULT, M. (1988). As técnicas de si. In: FOUCAULT, M. *Por uma vida não fascista - Coletânea Michel Foucault Sabotagem*. Coletivo Sabotagem. 2004, p. 78-105.

FOUCAULT, M. (1990). O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). In: FOUCAULT, M. *Por uma vida não fascista* - Coletânea Michel Foucault Sabotagem. Coletivo Sabotagem. 2004, p. 144-170.

FOUCAULT, M. (1993) Verdade e Subjectividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e linguagem*, n. 19, Lisboa: Edições Cosmos, p. 203-223, 1993. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/component/rsfiles/view?path=Michel_Foucault_obras_para_download/foucault-m-verdade-e-subjetividade.pdf&Itemid=622>. Acesso em: 10 março 2014.

FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005d.

FOUCAULT, M. *Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. Trad. Vera L.A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011c.

FOUCAULT, M. *Dits et Ecrits IV* (1980-1988). Editions Gallimard: 1994c.

FOUCAULT, M. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.

FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. 2 ed. Manoel B. da Motta (Org.) e Trad. Vera L. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. 3. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês A.D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, M. *Fearless Speech*. Los Angeles: Semiotext(e), 2001b.

FOUCAULT, M. *Por uma vida não fascista* - Coletânea Michel Foucault Sabotagem. Coletivo Sabotagem. 2004b.

FOUCAULT, M. *Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. 2 ed. Manoel B. da Motta (Org.) e Trad. Vera L.A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. *Repensar a Política*. Trad. Ana Lúcia P. Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, M. *Segurança, Penalidade, Prisão*. Trad. Vera L.A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

FREITAS, A. S. A *parresía* pedagógica de Foucault e o *êthos* da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 325-493, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200005&lang=pt>. Acesso em: 13 março 2014.

FREITAS, A. S. Foucault e a Educação: um caso de amor (não) correspondido? In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 51-73.

FREITAS, A. S. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n.1, p.167-190, jul.-dez. 2010.

FREITAS, A. S. O *devoir-deficiente* da pedagogia: notas para uma antropologia filosófico-educacional da plasticidade. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 231-260, mai.-ago. 2016.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores - excertos*. [2005]. [Documento Eletrônico]. Disponível em: <http://juntosnaejadf.files.wordpress.com/2012/10/texto-completo-trabalho_princip_educativo1.pdf>. Acesso em: 30 agosto 2013.

GELAMO, R. P. A questão da experiência no ensino da filosofia: um problema contemporâneo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26. n. 02, p.383-400, ago. 2010a.

GELAMO, R. P. Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 231-252, jan./abr. 2007.

GELAMO, R. P. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GELAMO, R. P. Sujeição e resistência: notas sobre o processo de subjetivação no ensino da filosofia na contemporaneidade. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b, p. 177-190.

GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

GALLO, S. Filosofia no ensino médio: em busca de um mapa conceitual. In: FÁVERO, A. et al (org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 189-208.

GROS, F. *Desobedecer*. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GROS, F. Foucault e a questão do quem somos nós? *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.7, n. 1-2 (out.), p. 175-178, 1995.

GROS, F. Notas e Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, M. *Figuras de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 127-138.

GROS, F. Situação do Curso. In: FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 341-356.

GUERREIRO, A. Apresentação. In: CARDOSO, R.M. *Política*: Giorgio Agamben, Giacomo Marramao, Jacques Rancière e Peter Sloterdijk. Serralves: 2007, p. 17-25.

HADOT, P. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014.

HADOT, P. *O que é filosofia antiga?* São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HEIDEGGER, M. (1927). *Ser e Tempo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

HEIDEGGER, M. (1938). *A época das imagens do mundo*. Trad. Claudia Drucker. Disponível em: <<http://ateus.net/artigos/filosofia/a-epoca-das-imagens-de-mundo/pdf/>>. Acesso em: 16 out. 2014.

HEIDEGGER, M. (1952). O que quer dizer pensar? In: HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. 8 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012, p. 111-124.

HEIDEGGER, M. (1953). A questão da técnica. *Scientiae Studia*, São Paulo, v.5, n.3, p. 375-398, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018 (versão revisada)*. Curitiba: mar/2017. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Revista-2017-2018-Final-30032017.pdf>>. Acesso em: 03 abril 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 22 março 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2016*: Notas Estatísticas. Brasília-DF: Fevereiro de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 22 março 2017.

KAFKA, F. (1915). *A Metamorfose*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KAFKA, F. (1917). *O silêncio das sereias*. Trad. Luiz Costa Lima. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2017. p. 1-4. (Cadernos de Leituras, n. 70). Disponível em: <<http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2017/06/cad-70-kafka-1.pdf>>. Acesso em: 19 setembro 2017.

KOHAN, W. Saber, cuidado de sí y formación. El último Sócrates en el último Foucault. *Ensayo y Error*, Caracas, nº 34, p. 93-118, 2008.

LÓPEZ-RUIZ, O. A técnica como capital e o capital humano genético. *Novos Estudos*, n. 80, p. 127-139, 2008.

MUCHAIL, S. T. *Foucault, mestre do cuidado: textos sobre a hermenêutica do sujeito*. Edições Loyola. São Paulo: 2011.

MUCHAIL, S. T. Insurreições espirituais. *Dois Pontos*., Curitiba, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 89-98, 2017.

NALLI, M. A biopolítica como biotécnica. In: NALLI, M.; MANSANO, S. R. V. (Org.). *Michel Foucault: desdobramentos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 199-213.

NALLI, M.; WEBER, J. F. Ser Humano na Era da Reprodutibilidade Técnica. *Filosofia e Educação*, v. 6, n. 3, p. 301- 327, 2014.

NIETZSCHE, F. W. (1872). Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: NIETZSCHE, F. W. *Escritos sobre educação*. 7 ed. Trad. Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: PEC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011, p. 49-160.

NIETZSCHE, F. W. (1874). III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador. In: NIETZSCHE, F. W. *Escritos sobre educação*. 7 ed. Trad. Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: PEC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011, p. 161-259.

NIETZSCHE, F. W. (1882). *A Gaia Ciência*. 6 ed. Trad. Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

NIETZSCHE, F. W. (1887). *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Trad. Paulo C. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's. *Retta - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, Rio de Janeiro, EDUR, Ano I, n. 01, p. 89-108, 2010.

PACHECO, E. *Enfrentando a falta de mão-de-obra*. [2011]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8086-tecnicos-240511&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 03 abril 2017.

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Ed. Moderna, 2011a, p. 13-32.

PACHECO, E. *Mulheres Mil: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília: MEC, 2011b. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf>. Acesso em 11 abril 2017.

PACHECO, E. (Org.). *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. São Paulo: Ed. Moderna, 2012.

PACHECO, E.; REZENDE, C. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M. (Org.); PEREIRA, L.A. C. (Org.); VIDOR, A. M. (Org.). *Institutos*

Federais: Lei 11892, de 29/12/2008 - Comentários e Reflexões. Natal-RN: IFRN Editora, 2009, p. 7-11.

PAGNI, P. A. A emergência do discurso da inclusão na biopolítica: Uma problematização em busca de um olhar mais radical. *Revista Brasileira de Educação*. v. 22, n. 68, p. 255-272, jan.-mar. 2017a.

PAGNI, P. A. Da exclusão a um modelo identitário de inclusão: a deficiência como paradigma biopolítico. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 167-188, jan.-abr. 2017b.

PAGNI, P. A. El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault. *Revista de Educación*, n. 360, p. 665-683, enero - abril 2013.

PAGNI, P. A. O cuidado de si em Foucault e suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, L.A.F.; SABATINE, T.T.; MAGALHÃES, B.R. (Orgs). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: cultura Acadêmica, 2011.

PAGNI, P. A. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 15- 33.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Bela Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÃO. *Diálogos*: Laquete. Trad. Carlos Alberto Nunes. Edições Melhoramentos. [1970], p. 115-142.

PLATÃO. O primeiro Alcibíades. In: PLATÃO. *Diálogos: Fedro - Cartas - O primeiro Alcibíades*. Belém: Ed.UFPA, 1975a, p. 197-249.

PLATÃO. Sétima Carta. In: PLATÃO. *Diálogos: Fedro - Cartas - O primeiro Alcibíades*. Belém: Ed.UFPA, 1975b, p. 137-167.

RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAJCHMAN, J. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

RAMOS, M. N. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. [2008]. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 21 março 2017.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANDESKI, V. E. A educação e a estreita Relação entre o homem e a tecnologia: uma abordagem baseada em Álvaro Vieira Pinto e Antonio Gramsci. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 24, p.31-52, jan./abr. 2015.

SENELLART, M. Situação dos Cursos. In: FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 495-538.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M.; PEREIRA, L.A. C.; VIDOR, A. M. (Org.). Institutos Federais: Lei 11892, de 29/12/2008 - Comentários e Reflexões. Natal-RN: IFRN Editora, 2009.

SILVA, D. J. A temporalidade do presente e a arte de viver em um tempo em que o tempo não conta mais. In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (Org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 159- 180.

SILVA, F. L. Martin Heidegger e a técnica. *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 369-74, 2007.

SILVEIRA, T. T.; CÉSAR, M. R. A. O ensino profissionalizante e suas novas artes de governo: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.2, n.1, p. 1-14, 2013.

SILVEIRA, T. T. *O Ensino Técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Física*: capturas neoliberais e formas de resistência. 2014. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2014.

SLOTERDIJK, P. (2000). *La Domestication de l'Être*: pour un éclaircissement de la clairière. Éditions Mille Et Une Nuits. Trad. Olivier Mannoni. N. 296. Paris: 2000a.

SLOTERDIJK, P. (2000). *Regras para o parque humano*: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. Trad. José O. A. Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000b.

SLOTERDIJK, P. (2001). *O Sol e a Morte*: investigações Dialógicas – Diálogos com Hans-Jurgen Heinrichs. Trad. Carlos C. M. de Oliveira. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

SLOTERDIJK, P. (2009). *Has de cambiar tu vida*: sobre antropológica. Valencia: Pre-texto, 2012.

SLOTERDIJK, P. (2009). *Muerte aparente en el pensar*: sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio. Trad. Isidora Reguera. Editor digital: Titivillus. 2010.

SOUZA, F. C. S.; SILVA, S. H. S. C. INSTITUTOS FEDERAIS: expansão, perspectivas e desafios. *Revista Ensino Interdisciplinar*, UERN, Mossoró, RN, v. 2, n. 05, p. 17-26, 2016.

SOUZA FILHO, A. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, D.M.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (org.) *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 13-26.

SYLLA, B. Tecnofobia vs. Tecnofilia – sobre Heidegger e Sloterdijk. *Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia*, v. 4, n. 1, p. 13-25, 2015.

TURMENA, L. *Redes e meandros da relação entre o público e o privado no processo de “Federalização” do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS: A arte de cair em pé*. 2016. 296f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2016.

VINCENT, H. Foucault educador: uma arte da escrita e um modelo de autoformação. *Proposições*, v. 25, n. 2, p. 25-46, maio/ago. 2014.

VALERIO, R.G. *A política é a produção da humanidade: implicações à formação humana a partir do dispositivo da antropogênese e da vida nua*. 2018. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

VANDRESEN, D. S. A ética como cuidado de si: Pressupostos para a educação técnica de nível médio. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 26, p. 41-56, maio–out./2016.

VANDRESEN, D. S.; GELAMO, R. P. A filosofia como atitude crítica da produção de si na educação tecnológica. *Intersaberes*, Curitiba, v. 12, n. 27, p. 511-521, set.-dez./ 2017.

VANDRESEN, D. S.; GELAMO, R. P. O ensino de filosofia e a criação dos modos de vida. *Nômadias*, Universidad Central, Colômbia, n. 46, p. 47-63, Abril de 2017.

VANDRESEN, D. S.; GELAMO, R. P. O lugar do ensino de filosofia no ensino médio técnico do Instituto Federal do Paraná. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-15, 2018.

7.2 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGAMBEN, G. A Imanência Absoluta. In: ALLIEZ, É. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000, p. 169-192.

AGAMBEN, G. Infância e História: ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19-78.

ARAÚJO, I. L. Foucault e a ética dos atos de liberdade. In: CANDIOTTO, C. (Org.). *Ética: abordagens e perspectivas*. 2 ed. Curitiba: Champagnat - Ed. PUCPR, 2011, p. 143-162.

BAUDELAIRE, C. *Sobre a modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Orgs). *Foucault: Filosofia & Política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 5/2011* - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2011. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 19 junho 2013.

BRASIL. *Resolução nº 2*, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 19 junho 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DÍAZ, E. *A filosofia de Michel Foucault*. Trad. Cesar Candiotto. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DUARTE, A. M. *Heidegger e Foucault, críticos da modernidade: humanismo, técnica e biopolítica*. 2006, p. 1-22. Disponível em:

<http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=andre_duarte>. Acesso em: 15 outubro 2014.

ESCOBAR, C. H. (Org.). *Michel Foucault - O Dossier: últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984.

FOUCAULT, M. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. *Tecnologías do yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 30 ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2005.

GELAMO, R. P. Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 231-252, jan./abr. 2007.

GELAMO, R. P.; SOUZA, P. B.; OLIVEIRA, A. Notas sobre alguns dos limites do Ensino da Filosofia com crianças e suas condições de possibilidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 23, p. 487-505, nov/2014-abr/2015.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições*. Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010.

GROS, F. Sujet moral et soi éthique chez Foucault. *Archives de Philosophie*, v. 65, p. 229-237, 2002. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2002-2-page-229.htm>>. Acesso em: 09 março 2017.

HARDT, M; NEGRI, A. *Império*. Trad. Berilo Vargas. 4ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 15 ed. Trad. Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MALABOU, C. *Ontologia do Acidente: ensaio sobre a plasticidade destrutiva*. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

NIETZSCHE, F. W. *Escritos sobre educação*. 7 ed. Trad. Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: PEC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

PAGNI, A. P. Sobre a interlocução entre Pierre Hadot e Michel Foucault: horizontes comuns, projetos intelectuais distintos. In: In: NALLI, M.; MANSANO, S. R. V. (Org.). *Michel Foucault: desdobramentos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 101-121.

PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PLATÃO. O primeiro Alcibíades. In: PLATÃO. *Diálogos: Fedro - Cartas - O primeiro Alcibíades*. V. 5. Belém: Ed.UFPA, 1975, p. 197-249.

POL-DROIT, R. *Michel Foucault: entrevistas*. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

PORTOCARRERO, V. *As ciências da vida: de Canguilhem a Foucault*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

RABINOW, P. *Antropologia da razão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. *Política & Trabalho*, n. 24, p. 27-57, Abril de 2006.

SKLIAR, C. La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literário. *Pro-Posições*, v. 26, n. 1 (76), p. 29-47, jan./abr. 2015.

STERING, S. M. S. *O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades*. 2015. 323p. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

ZARKA, Y. C. Foucault et l'idée d'une histoire de la subjectivité: le moment Moderne. *Archives de Philosophie*, tome 65, p. 255-267, 2002/2.