

Sujeição e resistência:

notas sobre o processo de subjetivação no ensino da filosofia na contemporaneidade
Rodrigo Peloso Gelamo

Como citar: GELAMO, Rodrigo Peloso. Sujeição e resistência: notas sobre o processo de subjetivação no ensino da filosofia na contemporaneidade. Sobre uma pedagogia da despedida. In : PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Peloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Poiesis, 2010. p.177-190. DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-062-4.p177-190>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

*Sujeição e resistência: notas sobre o processo de
subjetivação no ensino da filosofia na
contemporaneidade¹*

Rodrigo Pelloso Gelamo²

A noção de *processo de subjetivação*, presente no pensamento de Michel Foucault, afigura-se como um importante instrumento conceitual para compreender a reconfiguração da figura do sujeito no espaço da filosofia ocidental. Essa noção possibilita distanciarmo-nos das concepções identitárias e substanciais de sujeito. Nosso objetivo neste ensaio é compreender de que modo o processo de subjetivação pode desenhar-se no espaço do ensino da filosofia na contemporaneidade. Assim, utilizando-se o referencial foucaultiano para pensar o ensino de filosofia, poder-se-ia conceber um ensino que, estando amparado em um processo de subjetivação, não fosse refém de mecanismos que visassem um modo de transmissão de conhecimentos que tivesse por função fixar a possibilidade de pensamento dos alunos em um registro imposto por uma determinada tradição filosófica, mas, ao contrário, se desenvolvesse no espaço de uma *ética do cuidado de si*.

Considerando a subjetivação como um processo que se realiza na tensão entre o movimento de dominação e de resistência que constitui as relações estratégicas de poder, é possível pensar de que modo se jogam – no processo de subjetivação – a marcação de estratégias de sujeição (que se constituem como formas sujeitadas de pensar, apresentadas como uma repetição linear das tradições filosóficas) e o movimento de subtração do indivíduo a essas estratégias (através de um modo de relações de poder em que o indivíduo traça a possível liberdade face aos mecanismos responsáveis pelo *assujeitamento* do pensamento, submetendo-o a um modo de existência determinado). Não existe, assim, a figura do aluno enquanto indivíduo absolutamente resistente ou totalmente assujeitado ao movimento de dominação que sobre ele se exerce. Nesse contexto,

¹ Essa pesquisa foi financiada pela Fapesp.

² Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-UNESP/Marília. Pesquisador do CNPq.

é evidenciada a possibilidade de ocorrer, no espaço contemporâneo do ensino da filosofia, um movimento ético que aponta para a resistência como potência de pensamento que se inventa como um *cuidado de si*.

No contexto desse questionamento, pensamos que o conceito de *cuidado de si*, delineado por Foucault a partir do pensamento socrático, pode nos dar pistas para pensar o ensino da filosofia como um *modo menor* e, simultaneamente, como uma *ontologia do presente*. Pensamos que esse movimento do pensamento pode contribuir não só para recuperar as condições de se fazer a experiência de pensamento – que foi sendo esquecida no contexto do ensino da filosofia face à superval rização da transmissão do conhecimento³ – mas também para criar estratégias de resistir ao seu empobrecimento nesse registro. Desse modo, podemos pensar com Foucault o ensino da filosofia como um movimento que, escapando de uma *imagem do pensamento*⁴, nos remeta para a

³ Entendemos que os conhecimentos se produzem de duas maneiras que não estão separadas, mas que são imanentes ao processo de ensino/aprendizagem: como consequência de uma *sujeição*, a partir de uma *transmissão* de conhecimentos implícitos no regime discursivo que se pretende verdadeira sobre o que deveria ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno; e como resultado de um jogo de forças entre as tentativas de sujeição e a resistência a elas, que podemos entender como uma *aprendizagem na* experiência que o aluno faz do contexto do ensino da filosofia (textos filosóficos, explicação do professor, discussão em sala de aula e construção do seu saber). Os *saberes-aprendizagem* que se configuram a partir dos momentos de resistência à sujeição não se restringem a um tipo de conhecimento que ocorre por meio de processos cognitivos, os quais procuram reproduzir o pensamento dos filósofos, mas os englobam sem ter como lugar privilegiado a repetição identitária desse pensamento. Esses *saberes-aprendizagem* que se produzem na resistência se diferenciam daqueles que são modelados nos processos de sujeição do pensamento, que têm como paradigma a sua validação nos modelos de pensamento trazidos pela história da filosofia. A aprendizagem que se constrói como resistência consiste em saberes singulares – produzidos na singularidade das situações e constituídos no processo de experiência da realidade – enquanto aqueles saberes que se constroem a partir da sujeição do pensamento se produzem como adequação do modo de pensar dos alunos a um modelo pré-estabelecido do que seja pensar. Nesse registro, podemos entender os *saberes-aprendizagem* como um processo em que as dimensões corporal e intelectual não estão separadas, porque tanto uma quanto a outra se singularizam simultaneamente, não podendo ser separadas (VILELA, 1998). Dessa maneira, eles são efeitos de um agenciamento problematizador que é produzido durante o processo de subjetivação, ou seja, são efeitos de agenciamentos que se expressam nas singularizações, nos processos de subjetivação, como invenção, tanto de problemas como de suas soluções. Isso possibilita ao aluno pensar a sua experiência no ensino como uma resistência à transmissão de conteúdos pela explicação do professor, que poderia se tornar uma doutrinação.

⁴ A noção de “imagem do pensamento” foi cunhada por Gilles Deleuze, na década de 1960. A elaboração dessa noção pode ser encontrada já em 1962 e 1964, em *Nietzsche e a filosofia* e *Proust e os Signos* respectivamente, mas é em 1968, em *Diferença e Repetição*, que Deleuze a desenvolve mais detidamente. Nessa obra, o autor afirma que a *imagem do pensamento* poderia ser caracterizada pelas *imagens ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento* que aprisionam o pensamento sempre a um mesmo modo de funcionamento. Deleuze compreende ser necessário quebrar os princípios que compõem esse modelo de pensar, atingindo seus postulados – *o princípio da Cogitatio universalis, o ideal do senso comum, o*

*problematização do presente*⁵ e de nós mesmos.

Nosso interesse está localizado na leitura que Foucault faz do pensamento de Sócrates, no curso que ministrou no seminário do *Collège de France*, entre os anos de 1981 e 1982, sobre a *hermenêutica do sujeito*, especialmente na passagem em que analisa, a partir da obra *Alcebiades*, de Platão, a relação entre o *cuidado de si* e o *conhecimento de si*. Segundo ele, essas duas noções não estão em oposição no pensamento de Sócrates, mas se complementam. O desenhar-se do *conhecer-se*, no pensamento de Sócrates, segundo Foucault, só se configura com a existência de um *cuidado de si*, que tem como uma de suas dimensões o *conhecimento de si*. A partir desse *tensionamento*, Foucault nos apresenta outra forma de nos relacionarmos com nós mesmos que, apesar de já estar presente em Sócrates, foi desinflacionada pela história do pensamento ocidental⁶. Só-

modelo da reconhecimento, o elemento da representação, o negativo do erro, o privilégio da designação, a modalidade das soluções e o resultado do saber – que determinam o começo do pensamento. Vasconcellos (2005) apresenta essa noção, no texto *A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia*, procurando compreender a proposta de Deleuze de se criar uma “nova imagem do pensamento”, ou seja, um pensamento *sem imagem*; e Gelamo (2008), ao recuperar a noção de imagem do pensamento, no texto *Pensar sem pressupostos: condições para problematizar o ensino da filosofia*, procura discutir a importância de se compreender o problema da imagem do pensamento para se pensar o ensino da filosofia.

⁵ Segundo Foucault, a *problematização do presente* é um modo de fazer filosofia que foi desenvolvido por autores que vão desde Hegel, passando por Nietzsche e Max Weber, até a Escola de Frankfurt. Como explicita no final do seu artigo, Foucault (1984b) assume que a forma de reflexão na qual tem tentado trabalhar e que fundamenta sua obra é, justamente, essa forma de filosofar que encontra na *problematização do presente*, como uma *ontologia do presente*, seu objetivo. Esse modo de fazer filosofia já está manifesto em seus escritos, desde os anos 1960. Isso pode ser notado na resposta que dá ao questionamento feito por Caruso (*Qui êtes-vous professeur, Foucault*, 1967) sobre o modo como ele classificaria sua obra: “É bem possível que eu tenha feito alguma coisa que esteja relacionada à filosofia, sobretudo na medida em que, ao menos desde Nietzsche, compete à filosofia a tarefa do diagnosticar e não mais a de procurar dizer uma verdade que seja válida para todos e para todos os tempos. Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico: dizer aquilo que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer aquilo que nós dizemos. Este trabalho de escavação sob os próprios pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensar contemporâneo e, nesse sentido, eu posso me declarar filósofo” (FOUCAULT, 1994, p. 634. v. I). Assumindo sua condição de filósofo, Foucault sublinha a necessidade de se entender o que é *precisamente* este *presente* ao qual ele pertence. Dito de outra forma, que tipo de filosofia está fazendo para pensar o seu presente e qual procedimento está utilizando para fazê-la. Esse modo de se posicionar face aos problemas – e, conseqüentemente, o modo de abordar os problemas que o afetam, sem deles tergiversar para a analítica da verdade – configura-se como uma *atitude filosófica* face à própria existência, afastando-se de qualquer neutralidade, de qualquer método cujo fundamento esteja na verdade e, até mesmo, de qualquer assujeitamento que direcione seu pensamento *àquilo que deve ser pensado* e ao *modo como determinada coisa deve ser pensada*.

⁶ Segundo Foucault, “Para os gregos, o preceito de ‘cuidado de si’ se afiguraria como um dos grandes princípios das cidades, uma das grandes regras de conduta da vida social e pessoal, um dos fundamentos da arte de viver. Esta é uma noção que, para nós, atualmente perdeu sua força e se obscureceu. Ainda que se pergunte ‘Qual é o princípio que domina a filosofia da

crates sempre foi apresentado pela filosofia como o mestre filósofo responsável pela criação da fórmula *conhece-te a ti mesmo* e, por isso, como um filósofo preocupado em ensinar aos outros como desenvolver um conhecimento sobre si, mas raramente como aquele que *cuida de si mesmo* e que interpela os outros ao cuidado. Essa *imagem* que se criou de Sócrates ofuscou o gesto de pensar o cuidado de si que ele já havia enunciado. Por isso, quando pensamos em Sócrates, é-nos habitualmente apresentada a imagem de um filósofo preocupado com o conhecimento, com o conhecimento de si, e com um conhecimento que possa conduzi-lo e conduzir-nos à verdade sobre as coisas, mesmo que essa verdade seja o *só sei que nada sei*.

O tema do *cuidado de si* (*epiméleia heautoû*), isto é, o de uma prática em que nos dispomos diante de nós mesmos e dos outros, estaria, senão em dissonância, ao menos em tensão com o *conhece-te a ti mesmo* (*gnôthi seautón*). Se o *conhece-te a ti mesmo* é um caminho largamente difundido pela tradição filosófica que sucedeu a Sócrates, o *cuidado de si*, também enunciado pelo filósofo grego, foi praticamente abandonado ao esquecimento pela mesma tradição. Não se pautando pelo pressuposto de um sujeito abstrato entendido como uma categoria universal, necessário ao conhecimento de si e ao conhecimento da experiência presente nessa tradição, o *cuidado de si* pode ser entendido como um resto do sujeito, que, ao ser resgatado, depõe contra essa mesma categoria⁷. Sendo irreduzível à categoria de sujeito abstrato e substancial, esse *cuidado de si* afigura como criador de uma ética imanente, conflitante com a sua constituição e com a consciência moral com a qual se identificou na modernidade. Tal *cui-*

antiguidade?', a resposta imediata não é 'cuide de si mesmo', mas o princípio délfico, *gnôthi seauton*, 'conhece-te a ti mesmo'. Sem dúvida nossa tradição filosófica insistiu mais sobre esse segundo princípio e se esqueceu do primeiro" (FOUCAULT, 1994, p. 1605. vol. II).

⁷ Quando Foucault é questionado sobre se o sujeito é a possibilidade de uma experiência, em *Le retour de la moral* (1984a), ele afirma que não é, em absoluto. "É a experiência que é a racionalização de um processo, ele mesmo provisório, que conduz a um sujeito, ou antes aos sujeitos. Eu chamaria subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente de uma subjetividade, que é apenas uma possibilidade de organização de uma consciência de si" (FOUCAULT, 1994, p. 1525. Vol II). Outro momento em que Foucault é indagado sobre a sua concepção de sujeito – em uma entrevista intitulada *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté*, realizada também em 1984 – ele declara que não se pode confundir a sua concepção de sujeito com a concepção de sujeito substancial. Para ele, seu sujeito "não é uma substância. É uma forma, e essa forma não é sobretudo nem sempre idêntica a si mesma. Você não tem em relação a si mesmo o mesmo tipo de referência quando se constitui como um sujeito político que vai votar ou quando toma a palavra em uma assembléia e ainda quando procura realizar seu desejo em uma relação sexual. Há, sem dúvida, referências e interferências entre essas diferentes formas de sujeito, mas não se tem a presença de um mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se joga, se estabelece a si mesmo sob diferentes formas de referência diferentes" (1994, p. 1537-1538. vol. II).

dado constitui-se como aquilo que ficou de fora da filosofia do sujeito e que fora objeto de interdição para que a consciência de si prevalecesse. Nesse sentido, em *A hermenêutica do sujeito* (2004), Foucault recobra esse resto como parte de uma *experiência profunda* que foi silenciada na história da filosofia, tendo em vista a criação de modos de existência a partir da inflexão sobre *si mesmo*. Essa prática não se constitui a partir de regras de conduta impostas desde fora, mas desde dentro de um modo de governo de si, proveniente de uma ética imanente, capaz de resistir às formas instituídas de governo dos outros. Desse modo, podemos pensar o problema da recuperação do cuidado de si como um meio de resistir a certa forma de dogmatização e de governo⁸, para encontrar, nesse jogo intenso entre a crítica e a dominação, a possibilidade de uma *ética de si* imanente ao ensino da filosofia.

Essa perspectiva enunciada por Foucault pode contribuir para pensarmos os problemas que nos afetam no presente, e, de modo mais específico, nosso problema acerca da tarefa de ser professor de filosofia, desvinculando-o do modo maior de fazer (e ensinar) a filosofia, pelo modo maior, enunciado por Deleuze (1968). Embora Foucault não tenha se detido especificamente nesse problema, nesta seção procuramos pensá-lo a partir da perspectiva da *ontologia de si mesmo*. Isso implicaria interrogarmo-nos sobre o que somos nós como professores dessa disciplina e sobre o modo como o *si mesmo* que nos constitui se plasma no ensino. Ao introduzirmos o tema do cuidado de si, colocamos em questão uma tradição na qual fomos formados e que aspirou à formação da “consciência de si”⁹ a partir de um modo de conhecimento que se desvincula do espaço da experiência.

Tal aspiração desencadeou um tipo de atitude do professor face ao alu-

⁸ Foucault compreende que as formas de governo são imanentes às relações de poder. Porém, não se pode confundir as *relações de poder* com uma estrutura política, com uma classe social dominante, ou ainda, com uma relação senhor/escravo. Para ele, o poder está presente em todas as relações humanas, sejam elas amorosas, econômicas, institucionais, ou seja, em toda relação na qual se configura uma tentativa de dirigir a conduta de um outro. Por outro lado, onde há uma relação de poder há, também, uma possibilidade de resistência. A existência de uma relação de poder, ainda que se configure em diferentes níveis e muitas vezes em um desequilíbrio de forças entre seus componentes, pressupõe a existência de indivíduos livres, ainda que essa liberdade seja extremamente limitada. Assim, a resistência configura-se como uma estratégia de não submissão desses indivíduos livres aos estados de dominação (FOUCAULT, 1994, p. 1538-1539. Vol. II).

⁹ Segundo Foucault, “Quando se lê Descartes, é surpreendente encontrar nas *Meditações* exatamente esse mesmo cuidado espiritual de alcançar um modo de ser onde a dúvida não será mais permitida e onde enfim se conhecerá; mas, ao se definir assim o modo de ser ao qual a filosofia tem acesso, percebe-se que esse modo de ser é inteiramente definido pelo conhecimento, e é como acesso ao sujeito conhecedor, ou a isso que qualificará o sujeito como tal, que se definirá a filosofia” (1994, p. 1542. Vol II).

no na qual a preocupação com um método que desenvolve prioritariamente os aspectos formais, lógicos e cognitivos, considerados necessários ao pensar filosófico, se articula com a mera transmissão dos conteúdos da história da filosofia, colocando o mais para fora possível a preocupação com os problemas que afetam seu pensamento e com a possibilidade de se fazer uma experiência desses problemas.

Em contraposição a essa tradição, o cuidado de si permite abrir um espaço de ação diferenciado para a relação entre o professor e o aluno que torna possível uma atitude de maior cuidado. Esse cuidado não implica a exigência de um simples mimetismo face a um ideal de conhecimento no qual a versão da história da filosofia apresentada pelo professor fosse correspondente à “verdade” sobre essa história; como se o papel do professor fosse ser um comentador legítimo dessa mesma história, nunca tendo experimentado o filosofar, mas se relacionando com a história da filosofia apenas sob a perspectiva do conhecimento. Trata-se de pôr em questão a perspectiva de uma tradição na qual o conhecimento se dobra sobre si mesmo. Nesse contexto, dentro de um âmbito (de)formador do conhecimento face ao saber, o modo como a questão acerca do conhecimento é colocada não teria a força de ultrapassar os limites da seguinte interrogação: como conhecemos em relação a uma tradição de conhecimento?

Essa interrogação, que remete para a relação específica entre o conhecimento e os seus modos de transmissão, não permite que o problema da experiência no/do filosofar seja evidenciado, pois, nesse contexto, ele seria absurdo. Não podemos negar que o problema da experiência está também presente nessa relação, todavia ela se restringe à transmissão de um “conhecimento sobre a experiência”, empobrecendo a capacidade de o sujeito “fazer experiência”. Confrontamo-nos, assim, com duas situações possíveis face ao ensino da filosofia: experimentar o exercício de pensamento (filosofar/compor com o ato do pensamento) ou assujeitar-se ao conhecimento dado (“filosofar”/interiorizar o conhecimento sem a experiência-pensar). Se a segunda situação sublinha o problema de saber qual o valor do conhecimento se ele não se tornar uma experiência, na primeira situação emergiria outro problema: o que devemos considerar na relação entre o conhecimento e a experiência para que seja possível uma experiência de pensamento que se configure em um conhecimento? Para responder a essa questão, torna-se fundamental focalizar nossa análise na problemática foucaultiana do *cuidado de si*, como uma procura por enunciar um modo de subjetivação que não esteja reificado na noção de sujeito, como fundamento de uma filosofia maior. Dessa forma, podemos compreender a possibilidade de um devir próprio de uma filosofia menor em que o cuidado esteja posto como

princípio.

Ao voltar seu olhar para seu tempo presente e para a problematização do cuidado de si mesmo, Foucault coloca em questão a excessiva preocupação com o conhecimento que se tornou um imperativo na atualidade. Se não conhecermos, não seremos respeitados. Se não conhecermos, não seremos cidadãos. A pergunta a respeito do que somos se relaciona necessariamente com o que conhecemos, ou seja, com o conteúdo de nosso conhecimento. Só podemos ser algo se ascendermos ao conhecimento sobre algo. Nessa busca incessante pelo conhecimento, o cuidado de si ficou como resto do sujeito.

Analogamente, como pudemos notar anteriormente, o papel do ensinar ficou reduzido, por um lado, ao método de ensinar bem, aos métodos de transmissão de conhecimento, aos métodos de bem explicar aquilo que os alunos deveriam saber para pensar filosoficamente, e, por outro, aos conteúdos que precisariam ser ensinados aos alunos para atingir tal objetivo. Assim, o ensinar seria uma maneira de fazer conhecer o conhecimento já anteriormente produzido por outro. Este é o lugar onde o ensino da filosofia foi habitualmente colocado: como uma maneira de fazer conhecer o que os filósofos fizeram, que atitude tomaram, ou como uma problematização da importância, do método e dos temas a serem ensinados. O que ficou esquecido na dimensão do ensino foi o cuidado. Não um cuidado qualquer que esteja relacionado com as tarefas a realizar, com os conteúdos a reproduzir, com as argumentações a repetir. Distanciando-se do âmbito do cuidado de si, essas atividades se aproximariam daquilo que Foucault (1975) chamou de *dispositivos disciplinares* e, Deleuze (1990), de *mecanismos de controle*. Referimo-nos antes à dimensão do *cuidado de si*, abordada por Sócrates e por Foucault como um resto. Pensamos que esse *resto* precisaria ser re-pensado no ensino. Para isso, seria necessário retirar a transmissão do conhecimento de seu *status* atual. Desse modo, o problema relativo àquilo que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia poderia ser perspectivado de duas maneiras: ou manteríamos o status do conhecimento e do ensino, dando explicações e formulando respostas quanto ao conhecimento daquilo que o filósofo professor de filosofia deveria conhecer para ensinar, como deveria ensinar e para que ensinar; ou poderíamos reservar para ele a função de cuidar, sendo-lhe assim retirado o papel de explicador e de comentador dos conhecimentos “válidos” para serem aprendidos. Acreditamos que o ensino da filosofia precisaria ser perspectivado da segunda maneira, uma vez que a primeira foi objeto de uma vasta produção teórica que a manteve circunscrita ao mesmo status, servindo apenas para reificar o lugar do conhecimento no ensino. Pensar o cuidado pode possibilitar a mudança de foco do conhecimento, sublinhando o cuidado com

os pensamentos. Essa translação supõe a interpelação de si e do outro; cuidar para que o outro também se interpele a si e aos outros face ao cuidado dos pensamentos, sem que esse cuidado seja determinado por um modo de conhecimento já estabelecido. Tensionar a ênfase que se dá ao ensino da filosofia, ao método e ao conteúdo é permitir que a mera função de transmitir um conhecimento seja ultrapassada, contribuindo para que o atual empobrecimento da experiência que encontramos nos estabelecimentos de ensino seja superado.

Talvez a saída para essa forma circular de funcionamento face ao ensino esteja em uma atitude filosófica de resistência, entendida como uma recusa em aceitar passivamente que os outros digam o que é correto pensar, como é correto pensar e qual o resultado do pensamento ao qual devemos chegar. A atitude de resistir é, assim, a não autorização à espoliação e, até mesmo, à expropriação de nós mesmos, que se configura como uma crítica a qualquer forma de doutrinação que seja imposta, e se estabelece pelo desejo de não ser governado desse modo. Por isso, para resistir é necessário que façamos uma ontologia do presente e de nós mesmos, como um exercício de crítica ao presente que nos envolve e nos conduz. Resistir a essa condução implica uma atitude que envolve o cuidado, entendendo o gesto de cuidar como uma atitude para consigo mesmo e para com o outro: cuidar para que o outro tenha uma atitude de cuidado. Assim, podemos pensar o cuidado que o professor precisa ter consigo mesmo no ato de ter contato com os autores, para que seu pensamento se constitua como uma experiência dos filósofos, de tal modo a resistir à maneira que se tornou mais conveniente e convencional, que se configura como a aquisição de um conhecimento exterior a si mesmo.

O que estamos querendo é escavar aquilo que foi abandonado pela história do pensamento e resgatar essa dimensão esquecida: pensar o cuidado de si como uma possibilidade de colocar o fazer filosófico do professor de filosofia em outros termos, e, além disso, criar condições de resistência ao movimento que insiste em nos inscrever no regime discursivo que ampara o ensino da filosofia. Além disso, essa dimensão do cuidado de si, por *não se constituir como uma forma de reconciliação do sujeito consigo mesmo em busca de uma identidade e de um sujeito a se ensinar*, possibilita-nos pensar o ensino como uma experiência com o pensamento filosófico que produza um plano de imanência em que o processo de subjetivação, do professor e do aluno, possa ocorrer. Isso porque o sujeito moderno está desprovido da dimensão do cuidado como experiência de si, amparado apenas pelo conhecimento ou por um cuidado fundado no conhecimento, sem que as dimensões estética e ética da produção da existência

sejam levadas em conta¹⁰. No limite, não existe qualquer forma de reconciliação possível. Por essa razão, procuramos, no cuidado de si, uma possibilidade de pensar outro tipo de relação face ao conhecimento e à experiência no ensino da filosofia que implique uma preocupação consigo mesmo, que não seja exclusivamente pautada pela transmissão de conhecimentos.

Essa atitude em relação a si pode fazer com que o cuidado não seja algo que termine numa ação localizada, mas que seja transformado em um saber implicado no cuidado. Segundo Bárcena,

[...] cuidar de si mesmo é, para Foucault, uma via adequada para colocar em prática, não apenas uma estética do existir, mas uma concepção de filosofia como arte de vida, mais do que como uma disciplina acadêmica. Trata-se de um modo de considerar as coisas, de estar no mundo, de realizar ações e relacionar-se com os demais; trata-se, também, de um modo de prestar atenção; é um certo olhar: ‘Preocupar-se consigo mesmo’ implica converter o olhar do exterior ao interior. Trata-se, enfim, de um conjunto de ações, práticas, exercícios que se faz sobre si mesmo, com o objetivo de modificar-se, transformar-se, mudar. (2006, p. 446-447).

Assim, cada um que cuida – de si e do outro – é movido a criar para si um *estilo de vida* em que o cuidado, o pensamento e o conhecimento estejam interligados em uma possibilidade de invenção de si mesmo no pensamento filosófico. Talvez este seja o lugar onde precisamos colocar o professor de filosofia em seu ofício de ensinar: um lugar onde o cuidado de si e dos outros prevaleça em relação aos conhecimentos a serem transmitidos. Melhor dizendo, onde os “outros conhecimentos” sejam experienciados em função da criação de condições de se ter um melhor cuidado de si e dos outros. Nesse sentido, podemos pensar o ensino da filosofia como um lugar onde se aprenda a cuidar e onde se aprenda a fazer da própria vida uma obra de arte.

O cuidado de si pensado por Foucault se abre para algo que Nietzsche trazia como preocupação: a criação de modos de existir no mundo que potencializem a *vida* e que façam da vida algo importante para ser pensado. Nesse sentido, Foucault, a partir de Nietzsche, circunscreve uma série de estratégias que nos dão condições de fazer do ensino da filosofia um lugar em que pode-

¹⁰ Foucault (2004) mostra que a dimensão do cuidado deixa de ser uma dimensão estética e passa a ser uma dimensão normativa, quando é apropriada pelo Cristianismo. Nesse sentido, podemos dizer que a dimensão do cuidado sofreu uma inversão: uma vez normatizado, o cuidado teria de ser apreendido como um conhecimento necessário, um dever de cada um e não mais como uma problematização da própria existência.

mos nos conduzir para pensar a nossa própria vida como problema filosófico. Seguindo o caminho que parte de uma análise da *atitude de modernidade* e nos conduz a uma *ontologia do presente*, que permite pensarmos-nos como *elemento* e *ator* de nossa própria existência, Foucault convida-nos a ter uma atitude de *cuidado conosco* para criarmos estratégias que nos deem condições de resistir aos modelos de existência que nos condicionam. A atitude de cuidado de si se afigura como caminho para nos desassujeitarmos da repetição e da obediência a códigos e normas que submetem nossa ação educacional a esses modelos; e como possibilidade de fazermos de nossa própria vida, no ensino da filosofia, um lugar de experiência. Nesse sentido, ele nos desvincula da obrigatoriedade moral de nos enquadrarmos em modelos canônicos, de professor e de aluno, que regem a existência na sala de aula, abrindo a possibilidade para que esse registro, enquanto um ato de vida, seja, ele mesmo enquanto *ato*, o movimento da invenção e reinvenção de si. Assim, o ensino da filosofia pode ser um lugar onde a experiência de pensar a própria vida possa ocorrer.

Desse modo, Foucault abre a possibilidade de pensarmos o ensino da filosofia como um lugar onde professor e aluno possam se inventar no mundo e inventar sua relação com o mundo. Essa abertura de perspectiva cria uma exigência ainda maior com o cuidado de si mesmo, pois, por não estar mais vinculado a modelos que garantam a segurança em qualquer ato face à existência, o indivíduo precisa cuidar de si mesmo. Assim, na linha do pensamento de Foucault, podemos marcar uma implicação íntima entre *ontologia-de-si-cuidado-de-si-arte-de-viver-estética-da-existência*. Essa implicação supõe uma constante problematização de si mesmo.

Essa arte de criar modos de viver, esse modo de condução da vida, Foucault denomina *estética da existência*. Enfatiza Vilela:

A apresentação da *existência como uma obra de arte* supõe a afirmação da *estética como uma forma de vida*, ou seja, os valores estéticos passam a constituir-se como a forma, a configuração e a transformação possível da vida. O que está em jogo na perspectiva da existência como uma obra de arte não é a procura nostálgica da autenticidade do ser do humano – o ser próprio do humano –, nem o encontro com a verdade de si mesmo como uma pura entidade, mas a realização de um trabalho sobre si mesmo que leva o sujeito a inventar-se. (2007, p. 414).

Nesse sentido, a partir dessa reversão no modo de conduzir e de entender a existência, podemos pensar em outra possibilidade de compreender o

ensino da filosofia, que não esteja centrado na transmissão de conhecimentos, mas que tenha como princípio a experiência do pensar e do viver, que tenha como fim a criação de estratégias de existência que conduzam o indivíduo a um processo de subjetivação no qual ele se invente como uma obra de arte. Cuidar de si e cuidar do outro, para que a vida seja criada como uma arte, não pode ter como objetivo um fim outro que não uma intensa relação com o próprio presente. Essa relação não pode ser encontrada no exterior da imanência onde esse processo de subjetivação se dá. Por isso, é necessário esse constante ensaio, esse constante ensaiar-se, para que o saber (entendido como sabor) seja alcançado: ensaiar-se na vida como uma obra de arte.

Tendo presentes as ideias de Michel Foucault, pensamos que o ensino da filosofia, quando perspectivado a partir de uma *ontologia do presente*, passa a se constituir como uma experiência de pensamento no *encontro*¹¹ de um filósofo-professor com os alunos numa sala de aula, tendo a preocupação de inventar a própria existência através de uma *estética da existência* que seja produzida nesse encontro criador entre o exercício profissional e o cuidado para consigo mesmo, enquanto invenção de um modo de vida. Não podemos, assim, pensar separadamente o filósofo e o professor, para depois pensarmos uma síntese dos dois¹². Nesse contexto, as questões “de que forma fazer com que os problemas que emergem dos encontros-acontecimentos sejam problemas filosóficos?” e “quais os problemas que podem ser considerados filosóficos e dignos de ser *pensados filosoficamente*?” precisam ser perspectivadas de modo a recuperar algo que é continuamente esquecido: uma atitude face a si mesmo e face ao presente em que estão inseridos.

É possível, por conseguinte, compreender que pensar *aquilo que estamos fazendo de nós mesmos* não decorre de um sujeito cuja experiência esteja fragmentada e empobrecida, nem mesmo das soluções propostas a esse problema pelos modernos. Para que isso se concretize, precisamos pensar os *restos* esquecidos de nós mesmos, isto é, pensar aquilo que afeta *nossa* vida, mas a que continuamente não prestamos a devida atenção; pensar aquilo que está ligado à nossa

¹¹ Estamos utilizando o conceito espinosista de *encontro de corpos*. Segundo Deleuze (1970), o conceito de encontro em Espinosa está diretamente relacionado ao conceito de *afecto*. Nesse sentido, quando os corpos se *encontram* produzem afectos. Desse modo, podemos definir um ser existente pelo modo como ele é afetado por outro, ou seja, pelos efeitos que os encontros produzem em um corpo. Os efeitos desse encontro podem ser de dois tipos: tristes ou alegres. Se forem alegres, potencializarão os corpos, e se forem tristes, terão o efeito de despotencialização.

¹² Pensamos que essas separações recolocariam o problema do dualismo. Isso já foi criticado em Gelamo (2003), especialmente no capítulo intitulado *Uma leitura deleuzo-guattariana do conceito de sujeito* (p. 21-35).

própria experiência e que sequestra nosso pensamento. Pensar nossa existência como professores pode ter, então, algum sentido se isso for entendido como uma atitude de resistência, sobretudo em uma época em que nos perguntarmos *o que fazemos de nós mesmos* causa estranhamento. Nesse sentido, Foucault mostra-nos um caminho que precisamos potencializar: “[...] por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está, agora, em processo de desaparecimento, já desapareceu.” (1994, p. 1551. vol. II). Assim, urge assumir uma atitude de resistência face aos processos de sujeição do pensamento que nos tomam como reféns. Parece-nos que a atitude a se ter é a de resistir à ausência de pensamento sobre *si mesmo*. Desde esse lugar de ausência, podemos resistir ao empobrecimento da experiência que nos assola: podemos pensar *o que fazer*, podemos nos inventar, ensaiando-nos em cada acontecimento da vida com um ato filosófico de vida.

Através do desenho dessa forma de resistência, aproximamo-nos de Michel Foucault, ao perspectivar o pensar como uma *ontologia do presente*: o pensar deve se dobrar sobre aquilo que nos problematiza em nosso presente para que possamos cuidar de nós mesmos, e assim nos inventar como uma obra de arte. Torna-se, então, imprescindível pensarmos os problemas que emergem daquilo que foi expulso pelo conhecimento: a vida e a experiência, silenciadas como restos, restos esquecidos de nós mesmos.

O problema enunciado desse modo modifica sensivelmente o lugar em que seus termos são colocados. Por isso, pode ser entendido desde uma perspectiva na qual o professor de filosofia se pergunta sobre o que está fazendo de si mesmo, ou seja, estabelece um problema na relação de seu fazer filosófico com sua própria vida, compondo, assim um problema de ordem ética. Não obstante, o modo de enfrentar, de resistir e até mesmo de ser afetado pelo ofício de ser professor traz o problema para o registro estético; há um registro especial em que o que está em questão é uma estética da vida, uma estética da existência que procura compreender a capacidade de sermos afetados, assombrados (*thaumazein*), pelo mundo e pelos problemas que ele nos impõe. Enfim, esse problema envolve uma dimensão ontológica de nós mesmos e de nosso presente, porque procura compreender como estamos nos inventando nesse presente. Isso leva à compreensão de que o problema que nos afeta não é apenas um problema temático, epistemológico ou metodológico, mas, pelo contrário, é a busca pelo entendimento daquilo que estamos fazendo de nós mesmos – o que estamos fazendo de nossas vidas, como estamos nos subjetivando – sendo que uma de suas dimensões (ou modos de existência) é o ser professor de filosofia.

Referências

- BÁRCENA, F. *El canto de Marías. Filosofía, educación y el arte de vivir. Estudios Filosóficos*. v.55, n. 160, p. 430-448, 2006.
- DELEUZE, G. (1962). *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- _____. (1964). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. *Différence et répétition*. Paris: PUF, 1968.
- _____. (1970). *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990.
- FOUCAULT, M. (1967). Qui êtes-vous professeur Foucault. In: DEFERT, D.; EDWARD, F. (Org.). *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Galimard, 1994.
- _____. (1975). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. (1981-1982). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. In: DEFERT, D.; EDWARD, F. (Org.). *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Galimard, 1994.
- _____. (1984a). Le retour de la moral. In: DEFERT, D.; EDWARD, F. (Org.). *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Galimard, 1994.
- _____. (1984b). Qu'est-ce que les lumières?. In: DEFERT, D.; EDWARD, F. (Org.). *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Galimard, 1994.
- GELAMO, R. P. *Enunciação sem sujeito*. 2003. 82 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

_____. Pensar sem pressupostos: condições para problematizar o ensino da filosofia. In: *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

RANCIÈRE, J. *Le maitre ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard, 1987.

VASCONCELLOS, J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não filosofia. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

VILELA, M. E. M. *Do corpo equivoco*. Braga: Angelus Novus, 1998.

_____. *Silêncios tangíveis*. Porto, Portugal: 2007.