

## A arte de viver e educação escolar:

caminhos, conexões, impasses

Alfredo Veiga-Neto

**Como citar:** VEIGA-NETO, Alfredo. A arte de viver e educação escolar: caminhos, conexões, impasses. *In:* PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 195-214. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-274-1.p195-214>



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).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



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).

## CAPÍTULO 10

### A ARTE DE VIVER E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CAMINHOS, CONEXÕES, IMPASSES<sup>1</sup>

*Alfredo Veiga-Neto*

O pragmatismo de Foucault não se ocupa do que funciona; ao invés disso, utiliza o conceito de práticas como uma unidade de análise e, então, pergunta como elas funcionam. Isso reintroduz um elemento político que às vezes está ausente do pensamento pragmatista.

May (2011, p. 54)

A compreensão de que a Filosofia deveria focar seus esforços no *cultivo da esperança*, mais do que na *busca de certezas*, encontra-se no cerne das principais ideias formuladas por Dewey.

Salem (2010, p. 25, grifos do autor)

**P**articipar desta parte da coletânea é, para mim, ao mesmo tempo um prazer e um desafio. *Prazer*, pelo fato de poder partilhar, com todos vocês, algumas das questões com as quais me envolvo há vários anos.

---

<sup>1</sup> Este texto foi redigido para ser apresentado e discutido na Mesa Redonda *A arte de viver e educação escolar: possíveis relações*, durante o IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia — IV SIEF— na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, na cidade de Marília, no dia 7 de junho de 2011.

*Desafio*, pela presença de um filósofo do porte do Dr. Gregory Pappas; *desafio* também, pela presença de tantos colegas que aprendi a respeitar pelo que são e pelo que têm produzido, no entrecruzamento da Filosofia com a Educação. Então, será entre o prazer e o desafio que me movimentarei, nesses próximos minutos, na certeza de que as eventuais sugestões e críticas que esta minha fala provocar serão úteis ao desenvolvimento futuro das discussões que aqui apenas esboçarei.

Por tudo isso, agradeço ao honroso convite. Agradeço, também, à acolhida que recebi por parte dos organizadores deste *IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia*. E agradeço, é claro, a presença de todos vocês. Espero, muito sinceramente, que esses momentos sejam instigantes e ricos para todos nós, bem como reforcem nossos laços de amizade e estabeleçam futuras parcerias acadêmicas.

Dividirei a minha apresentação em três partes.

Na primeira, descreverei o caminho acadêmico que percorri para chegar até aqui e levantar as questões que quero levantar. Como logo ficará claro, com tal descrição estabereci algumas das bases conceituais dos Estudos Foucaultianos que interessam para o que está em discussão nesta Mesa. Essas bases podem ser pensadas como o pavimento do caminho que trilhei e que continuarei a trilhar.

Na segunda parte, argumentarei em favor das possíveis conexões que me parecem interessantes e produtivas, entre mundos filosóficos que bem pouco se aproximaram até agora: de um lado, os Estudos Foucaultianos — um campo pelo qual transito há mais de vinte anos —; do outro lado, o Pragmatismo e o Neopragmatismo — um campo que há bastante tempo aprendi a admirar, mas em relação ao qual me sinto sempre um neófito.

Na terceira parte, tão somente esboçarei algumas das questões que me desafiam, quando penso acerca da educação escolar que hoje temos no nosso País e naquilo que sobre ela podem dizer e fazer as conexões entre os dois campos que acima referi.

Antecipadamente, peço desculpas se, aqui ou ali, eu precisar entrar em alguns detalhes de natureza teórica que todos já conhecem. Também peço desculpas se, em outras passagens, eu fizer o contrário, isso é, se eu for sintético e esquemático demais.

## O CAMINHO E UM POUCO DA PAVIMENTAÇÃO

Começemos por explicar o lugar de onde falo. Para situá-lo melhor, é preciso traçar muito rapidamente o caminho percorrido para chegar até aqui. O que segue, então, é uma pequena narrativa em que descrevo tal caminho para mostrar onde estou. Mas isso teria uma função menor, ínfima, pouco mais do que heurística ou exemplar, durante o nosso encontro, caso se tratasse tão somente de contar minha própria trajetória; não seria pertinente a este momento; seria até mesmo uma indelicadeza com vocês. Afinal, ninguém está aqui para simplesmente ouvir memórias alheias.

No entanto, há bem mais do que simplesmente trazer memórias alheias. A pequena narrativa que farei a seguir se torna necessária também porque com ela, eu quero tanto introduzir alguns elementos teóricos quanto mostrar um impasse programático com que ando às voltas, de uns tempos para cá. E se compartilho com vocês tal impasse programático é porque o considero importante e interessante para pensarmos sobre o que consta como título desta Mesa: *A arte de viver e educação escolar: possíveis relações*. E um tanto interesseiramente, muito apreciaria se vocês contribuíssem comigo, sugerindo, criticando, apontando possibilidades ou mostrando becos sem saída naquilo que agora exporei; em suma, peço que tensionem o que vou dizer.

Vamos lá, então.

Como alguns de vocês sabem, faz mais de duas décadas que, junto ao meu grupo de pesquisas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dedico especial atenção aos Estudos Foucaultianos, especialmente no que concerne às contribuições de Michel Foucault para a Educação. Na última década e sempre na companhia de Foucault — mas também na companhia de vários outros, mais ou menos afinados com ele —, dediquei-me a desenvolver uma compreensão refinada das relações entre, de um lado, as teorizações e práticas educacionais e, de outro lado, as amplas, rápidas e profundas mudanças sociais que estão em curso no mundo de hoje.

Entenda-se que, quando falo em teorizações e práticas educacionais, estou me referindo tanto à educação nos âmbitos sociais mais amplos quanto à educação no âmbito da escola, sempre pensada

como instituição diretamente envolvida com a produção de determinadas subjetividades, independentemente dos níveis etários e cognitivos em que se situam seus alunos. Entenda-se também que, quando falo em mudanças sociais, assumo que elas acontecem tanto no âmbito da cultura, da política e da economia quanto no âmbito da subjetividade, da ética e da educação.

No que concerne às mudanças, antecipo um autor ao qual voltarei mais adiante — Ludwig Wittgenstein —, buscando nele seu conceito de *forma de vida* (*Lebensform*). Arrisco-me a afirmar que vivemos num mundo em que rápida e incessantemente novas formas de vida substituem suas antecessoras, às vezes de modo quase imperceptível. Aqui, um esclarecimento conceitual: na esteira de Glock (1998, p. 173), entendo *forma de vida* não como um determinado tipo individual de personalidade, mas na dimensão bem ampla do “[...] entrelaçamento entre cultura, visão de mundo (*Weltanschauung*) e linguagem.” E mais: na medida em que se trata de cultura, visão de mundo e linguagem, as formas de vida têm de ser pensadas sem qualquer apelo universalista ou naturalizante, mas sempre em relação aos determinados contextos em que se dão as experiências humanas. Afasta-se o necessitarismo e centra-se na contingência.

A partir do final da década de 1980, dediquei-me à descrição, análise e problematização do movimento pedagógico pela interdisciplinaridade numa perspectiva foucaultiana, ou seja, situando-me fora das tradicionais abordagens educacionais que, em geral, assumem o viés da Epistemologia, do Salvacionismo, do Redentorismo, da Representação e do Humanismo. Tais abordagens eram — e, em boa parte, ainda são... — muito comuns em nosso país. Esse estudo foi uma tarefa que me tomou alguns anos de trabalho; dele resultou minha tese de doutorado — *A ordem das disciplinas* (VEIGA-NETO, 1996). Ele me permitiu articular microfisicamente as disciplinas no eixo do corpo com as disciplinas no eixo dos saberes. A partir de tal articulação, consegui mostrar a invenção do currículo como um *artefato escolar* indissociável da *episteme* da ordem e representação e, também, como um poderoso *dispositivo educacional* a serviço da temporalidade e da espacialidade modernas. Chamei de *virada disciplinar* às novas maneiras de pensar o mundo e nele se situar, que se instalaram na passagem do século XVI para o século XVII, na Europa. Mostrei que essa virada disciplinar manteve uma relação de causalidade imanente — no sentido deleuzeano

dessa expressão — com a criação daquela que Foucault denominou *episteme* da ordem e representação da Idade Clássica. Com isso, ficou bem claro que, mais do que um simples inventário do que deve ser ensinado e aprendido e mais do que um ordenador pedagógico da vida escolar, o currículo mobiliza e ensina determinadas formas de vida (ainda no sentido wittgensteiniano de “forma de vida”). Com Foucault — mas certamente não apenas com ele —, fica cristalino o papel da educação escolar na fabricação de novas subjetividades e de novas maneiras de ser e estar no mundo. Para usar a conhecida expressão, cunhada por Varela e Álvarez-Uria (1992), a *maquinaria escolar*, antes de ser um aparelho de *reprodução* social — ou reprodução ideológica, econômica, política, cultural etc. — é um conjunto de máquinas encarregadas de *produzir* a sociedade. Nunca será demais insistir sobre esse papel radical da educação escolar: ao mesmo tempo causa e consequência da sociedade em que está mergulhada, a escola da Modernidade ocidental foi — e em boa parte continua sendo — a principal instituição à qual foi atribuída a fabricação de um tipo de subjetividade e, simetricamente, um tipo de sociedade.

À medida que tais investigações avançavam, ficava cada vez mais evidente que, para compreender e problematizar melhor as relações entre a educação escolarizada e as amplas, rápidas e profundas mudanças do mundo de hoje, seria necessário ir além do binômio foucaultiano do poder-saber. De certa maneira, dei-me conta de que os conceitos-ferramenta *discurso*, *enunciado*, *poder disciplinar* e *norma* tinham servido bastante até ali mas pareciam não dar conta se eu quisesse desenvolver uma análise política mais robusta e principalmente atualizada das mudanças que aceleradamente se descortinam diante de nós — seja no âmbito das salas de aula, seja no âmbito social mais amplo. Em outras palavras, era preciso examinar se os Estudos Foucaultianos ainda seriam úteis, se eles ainda tinham como contribuir para o estudo das novas realidades, se eles aguentariam uma demanda mais alargada e atual. Afinal, tudo o que eu fizera até então tinha deixado praticamente intacta a crítica foucaultiana no âmbito da Razão Política, justamente uma crítica que o filósofo desenvolvera para melhor problematizar o tempo presente.

Foi nesse ponto que, já no final da década de 1990, voltei-me para os conceitos-ferramenta que Foucault havia desenvolvido, a partir de

meados da década de 1970, nos seus cursos do Collège de France.<sup>2</sup> Abriu-se, a partir daí, um panorama extremamente variado e rico. Os conceitos de *governo*, *governamentalidade*, *biopoder* e *biopolítica* mostraram-se muito produtivos para meus objetivos. No caso das práticas escolares implicadas com os processos de constituição de novas subjetividades, o primeiro desses conceitos-ferramenta — a governamentalidade — me parece ter sido o mais interessante para um melhor entendimento de por que se colocam, nas agendas educacionais contemporâneas, princípios e objetivos tais como flexibilização, educação para toda vida, competências cognitivas, inclusão, empresariamento de si mesmo, aceleração, cosmopolitismo inacabado.

Para dizer de forma resumida: o conceito de governamentalidade, na forma como foi proposto e desenvolvido por Foucault, me possibilitou compreender muito clara e agudamente o caráter neoliberal das diferentes propostas educacionais que hoje são assumidas até mesmo pelos políticos que se declaram mais à esquerda do (cada vez menos amplo e mais difuso) espectro ideológico. A questão que se coloca, para muitos de nós, é saber como defender e promover pelo menos alguns dos princípios e objetivos acima referidos, bem como opor-se a outros; além do mais, como fazer tudo isso sem aderir à racionalidade e às práticas neoliberais.

No meu entender, temos aí um bom exemplo de como opera o caráter autorreflexivo do neoliberalismo, conforme demonstrado por Foucault (2008). É em decorrência de uma excepcional capacidade de autorreflexão que o neoliberalismo consegue ser, ao mesmo tempo, tão autoajustável, tenaz, invasivo, pervasivo e ilimitável (física e simbolicamente). Vem daí a imensa dificuldade de propormos alternativas de modo que possamos agir e combatê-lo “de fora” dele. Não propriamente como uma ideologia ou uma teoria econômica, o neoliberalismo deve então ser entendido como uma maneira de vida, como uma forma de ser e estar no mundo, orientada para o consumo (como já era o liberalismo) e, principalmente, para a competição; a exacerbação da competição como imperativo neoliberal maior. Mais do que nos enganar em relação a uma realidade verdadeira que estaria para além dele, uma realidade que ele

---

<sup>2</sup> Refiro-me, especialmente, aos cursos ministrados nos invernos de 1976 (*Em defesa da Sociedade*), 1978 (*Segurança, território, população*) e 1979 (*Nascimento da biopolítica*). Para uma abordagem sintética, vide os resumos desses cursos em Foucault (1997).



mascararia ou inverteria, o neoliberalismo se faz a própria e única realidade possível, no seu sentido mais pleno e totalitário, mais sufocante e insidioso, mais microfísico e capilar.

Em suma, vocês podem compreender que se tratou de um caminho que, no meu caso, começou com os usos de um Foucault arqueológico — esse Foucault do domínio do ser-saber e que inventa a *episteme* como ferramenta operacional —, e logo transitou pelos usos de um Foucault genealógico — esse Foucault do domínio do ser-poder e que inventa o *dispositivo* como ferramenta operacional —; por fim, cheguei aos usos de um Foucault anarqueológico — esse Foucault do domínio do ser-consigo e que toma a *pragmática de si*, isso é, as *práticas de si para consigo mesmo*, como a principal fonte para análise.<sup>3</sup>

O curso ministrado no inverno de 1980 — *Do governo dos vivos* (FOUCAULT, 2010) — funcionou como o momento decisivo da inflexão do filósofo rumo ao estudo das práticas de subjetivação na Antiguidade; ao conjunto dessas práticas ele denominou pragmática de si, colocadas em funcionamento por técnicas específicas — as *tecnologias do eu*. No que concerne às *artes de viver*, esse “último Foucault” é particularmente interessante, na medida em que é no 2º volume da sua *História da Sexualidade: O uso dos prazeres* (FOUCAULT, 1994) que ele cria a noção de estética da existência como um modo de subjetivação que encontrou em seus estudos sobre os gregos antigos. Para Foucault, esse modo de subjetivação é uma arte de viver que, enquanto conjunto de práticas, reflete uma liberdade deliberada em relação aos jogos de poder. Tais práticas não derivam de algum código moral prévio nem de alguma vontade de purificação, “[...] mas de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita.” (FOUCAULT, 1990, p. 82). Assim, é pela subjetivação que Foucault funde a dimensão ética à dimensão estética e à política. É fácil ver o quanto tudo isso difere da hermenêutica cristã do desejo e daquilo que ainda hoje se entende por “agir moral”. É fácil ver, também, o quanto isso pode ser atualizado, recolocado no presente,

<sup>3</sup> Ao falar em anarqueologia para designar a postura metodológica desse terceiro domínio foucaultiano, sigo tanto o próprio filósofo (FOUCAULT, 2010), quanto Avelino (2010).

talvez ressignificado, de modo que se experimentem novas práticas de subjetivação não alinhadas com a tradição cristã e humanista.

Antes de passarmos à segunda seção deste texto, é preciso fazer dois breves parênteses.

O primeiro é de cunho teórico-metodológico. Como bem sabemos, quando se trata de Foucault, as transições acima resumidas não se dão por substituições nem, muito menos, por superações. E nem preciso lembrar que, mesmo com rupturas, o que se tem são incorporações, englobamentos sucessivos, modulações, mudanças de ênfase etc.; o que se tem são processos que mostram a ausência de um pensamento sistemático. Consequentemente, não há propriamente uma teoria foucaultiana (se tomarmos teoria no sentido duro da palavra).<sup>4</sup>

O segundo parêntese é de cunho institucional. Ao longo de toda essa caminhada e sob minha coordenação, estruturou-se um grupo de estudos e pesquisas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sob a sigla de GEPCPós, o Grupo de Estudos e Pesquisas e Currículo e Pós-Modernidade, há mais de uma década vem investigando as transformações no mundo do trabalho docente, as novas espacialidades e temporalidades contemporâneas, as políticas de inclusão escolar, as novas práticas escolares de disciplinamento, normalização, governmentação, controle e subjetivação. Em qualquer caso, o GEPCPós toma os Estudos Foucaultianos como importante (mas não única...) fonte teórica, já tendo produzido um expressivo número de publicações, na forma de livros, artigos em periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

## COMPANHIAS PARA FOUCAULT

À medida que nos distanciávamos do Humanismo e da representação, para pensarmos foucaultianamente a educação, mais nos sentíamos aproximar ao Pragmatismo (digamos) clássico ou tradicional e ao Neopragmatismo. Mesmo reconhecendo que autores como Dewey, James, Peirce, Wittgenstein, Rorty, Austin, Putnam, Searle, Brandom e Davidson

---

<sup>4</sup> Para detalhes sobre método, teoria e teorização em Foucault, vide Veiga-Neto e Lopes (2010).

pertencem a mundos filosóficos bem diferentes em relação ao mundo a partir do qual se nutrem e se movimentam os Estudos Foucaultianos, cada vez eu encontrava mais afinidades entre todos eles. Tais afinidades pareciam bastante produtivas e promissoras para meus interesses, de maneira que logo pensei em trazê-los para fazer companhia ao filósofo francês.

Num primeiro momento, procedi a uma aproximação entre Foucault e o segundo Wittgenstein (VEIGA-NETO, 1996) e, mais tarde, entre este e Nietzsche que, combinados e temperados com Foucault, me foram úteis para discutir as dificuldades que a diferença coloca para a teorização e as práticas pedagógicas tradicionais (VEIGA-NETO, 2004). Um pouco depois, num trabalho a quatro mãos, eu e Maura Corcini Lopes adotamos uma perspectiva mais ampla e fomos buscar nos *insights* da virada linguística do segundo Wittgenstein e de Donald Davidson os elementos com que problematizamos o culto à identidade e a exaltação à centralidade da cultura — culto e exaltação que, como bem sabemos, estão cada vez mais presentes nos discursos pedagógicos em nosso país (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Foram trabalhos como esses que me entusiasmaram pela ideia de levar adiante as aproximações — e, até mesmo, articulações — entre os Estudos Foucaultianos, o Pragmatismo e o Neopragmatismo. E, bem recentemente, num misto de surpresa e alegria, me deparei com o número 11 da revista *Foucauldian Studies*, lançado no mês de fevereiro último e tendo como tema central justamente “Foucault e o Pragmatismo”.<sup>5</sup> Mais do que nunca estou convicto de que tais aproximações e articulações têm importância teórica e, sobretudo, prática e para a prática. Falar em “importância sobretudo prática e para a prática” não se constitui num simples recurso de retórica, mas sim aponta para o fato de que me refiro à potência daquelas aproximações e articulações nos seguintes termos: tanto para compreendermos e problematizarmos melhor as relações entre as práticas educacionais e as mudanças sociais, quanto para conduzirmos com mais efetividade as nossas próprias práticas de pesquisa. E mais: no que concerne ao que consta no título desta Mesa — *A arte de viver e educação escolar: possíveis relações* —, sugiro que a expressão “para a prática” seja

<sup>5</sup> Para o conteúdo completo desse número, acessar: <<http://rauli.cbs.dk/index.php/foucault-studies/issue/current/showToc>>.

compreendida também no sentido de que as aproximações e articulações entre os Estudos Foucaultianos e o Pragmatismo e o Neopragmatismo poderão se revelar férteis para colocarmos em funcionamento novas maneiras de viver *a e na* escola. Tais novas práticas escolares buscariam, entre outras coisas, desenvolver, em cada um e em todos, uma nova ética que, em termos foucaultianos, se orientaria pela relação de si consigo mesmo e que, em termos pragmáticos, se orientaria pela busca da maior felicidade coletiva e equidade possíveis.

Num plano geral, são muitas as consonâncias entre os Estudos Foucaultianos, o Pragmatismo e o Neopragmatismo. Mesmo correndo os riscos das simplificações e de não contemplar as nuances, podemos elencar alguns elementos comuns a todos eles: 1 — o pluralismo teórico (relacionado com o antifundacionismo e com a crítica e a autocrítica radicais, permanentes, desconstrucionistas e insatisfeitas até consigo mesmas); 2 — o antiessencialismo (em contraponto ao relacionalismo); 3 — o antirrepresentacionismo (ligado ao entendimento da linguagem como prática e não como representação); 4 — o *a priori* histórico; 5 — a teoria como instrumento (e não como resposta); 6 — um acento no contexto (em detrimento dos universais e dos imperativos categóricos); 7 — o descentramento do sujeito; 8 — a centralidade da prática.

Como bem sublinhou May (2011), na passagem que usei como epígrafe a este texto, o que se coloca em jogo constante em todos eles é a prática; seja quando pensamos com Foucault, seja quando pensamos com os pragmatistas, é de práticas que se fala. De um lado, do lado do filósofo francês, como explica Castro (2009, p. 336-337), “[...] o domínio de análise de Foucault são as práticas [... um domínio que] se estende da ordem do saber à ordem do poder” e que, finalmente, acabaria “[...] incluindo também o estudo das relações consigo mesmo.” Na mesma direção vão Miranda e Cascais (1992, p. 7), para quem “[...] todo o esforço foucaultiano se joga num afastamento da filosofia [tradicional], em direção a uma teoria da experiência historicamente determinada pela Modernidade.” De outro lado, do lado dos pragmatistas, assim explicam Ferreira, Bezerra Jr. e Tedesco (2008, p. 12), “[...] todo pragmatismo supõe uma ligação imediata do pensamento, não com o ser, mas com a ação”, aqui entendida no sentido “[...] da distinção kantiana entre *praktisch*, ou

leis morais *a priori*, e *pragmatisch*, ou regras da arte e da técnica baseadas e aplicadas sobre a experiência.”

Ainda que importantes para desenvolvimentos posteriores, aqui não entrarei em detalhes sobre as distinções entre o Pragmatismo e o Neopragmatismo; apenas registro o deslocamento deste último em direção ao privilegiamento não tanto da prática como experiência concreta, mas da linguagem como prática instituidora dos sentidos que são atribuídos às próprias experiências concretas. Em termos simples: para o Neopragmatismo, o que mais interessará examinar e problematizar será a prática languageira em suas relações intrínsecas e extrínsecas, isto é, em suas dimensões discursivas e não-discursivas.

Nas palavras de Rorty (1985, p. 40, grifos do autor), “[...] *linguagem* é uma noção mais adequada do que *experiência* para dizer as coisas holísticas e antifundacionalistas que Dewey e James queriam dizer.” Com isso, Rorty assume um antirrealismo que não vê sentido em tentar imaginar para além daquilo que pode ser pensado e dito. Para Rorty — mas não só para ele... —, tentar imaginar uma realidade inacessível ao pensamento significa tentar pensar ontologicamente, pensar numa verdade que seria própria das coisas, uma verdade que estaria nas próprias coisas. A rigor, essa é uma questão metafísica ou, para usar a conhecida formulação de Wittgenstein (1979, §90, §95, §120), essa é uma questão que só gera mal-entendidos. Como explicamos em outro lugar, “[...] mesmo que exista uma realidade para além do nosso entendimento, ela só poderá ser pensada quando estiver sendo (minimamente) entendida e, nesse caso, já não estará mais para além do nosso entendimento [...]” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 22). Entre outras coisas, isso significa que simplesmente não existe uma visão ou entendimento que não seja situacional; todo pensamento está sempre conformado, informado, comprometido com a posição contextual daquele que pensa.

Dessa impossibilidade de pensar, conhecer e falar independentemente dos saberes, agenciamentos, interesses, valores e forças contingentes e dependentes do contexto, advêm pelo menos duas questões importantes. Uma é de natureza teórica, enquanto a outra é de natureza prática; ambas estão relacionadas entre si.

Em primeiro lugar, fica muito difícil, senão impossível, compararmos pensamento e linguagem, isto é, conferirmos nossa consciência a partir da nossa linguagem ou vice-versa. É por isso que Rorty (2005, p. 149) diz que

[...] a Filosofia nunca poderá ser nada mais do que uma discussão da utilidade e compatibilidade das crenças e, mais particularmente, dos vários vocabulários nos quais essas crenças são formuladas. Não existe nenhuma autoridade fora da conveniência dos propósitos humanos à qual possamos apelar a fim de legitimar o uso de um vocabulário.

Alguns resumem isso, dizendo simplesmente: “não há nada lá fora”. Da maneira mais radical possível, pensadores como Donald Davidson, Ludwig Wittgenstein, Richard Rorty e Wilfrid Sellars vão mais longe; para eles, não há pensamento fora da linguagem, quer dizer, o que não pode ser dito não pode ser pensado. Ou, se quisermos uma outra formulação, só pode ser pensado aquilo sobre o que temos algo a dizer. É bem conhecida a máxima de Wilfred Sellars: toda consciência é um fato linguístico.<sup>6</sup> E, na medida em que toda linguagem é um fato social, então toda consciência é sempre e necessariamente uma função do contexto.

Em segundo lugar e derivado da inextricabilidade entre pensamento, linguagem e contexto, não há pensamento que não seja, de alguma maneira, político, ou seja, não há pensamento que seja independente da esfera política. Da mesma maneira, não há linguagem privada ou, se preferirmos, não há linguagem que não seja pública.

Quanto às relações entre pensamento e linguagem, John Dewey tem uma posição mais cautelosa; para ele, jamais se deveria restringir a prática ao plano discursivo, pois, mesmo que não se encontre um sentido discursável fora da linguagem — um truísmo óbvio... —, a linguagem não dá conta de toda a experiência humana. Nesse mesmo sentido vai, por exemplo, a defesa que Bezerra Júnior (2008, p. 202) faz da experiência, não no sentido de contrapô-la ao papel da linguagem, mas no sentido de procurar “[...] articular a importância heurística desses dois conceitos.” Para ele, essa é uma articulação “[...] indispensável sobretudo para os que estão

---

<sup>6</sup> Mas esse nominalismo psicológico de Sellars está longe de ser amplamente aceito.

envolvidos com as questões referidas às teorias e práticas da subjetividade e da psicopatologia.”

Esse é um entendimento com o qual nem todos concordam; como já referi, esse é o caso dos neopragmatistas, Davidson, Putnam e o próprio Rorty, bem como dos (obviamente) não-pragmatistas Derrida e Gadamer.

Mas, mesmo assim, ele ainda me parece suficiente, apropriado e apropriável para quem está interessado em pensar as práticas escolares. Parece-me apropriado também em termos teóricos, já que se tornam claras as ressonâncias entre, por exemplo, o Pragmatismo deweyniano e os conceitos foucaultianos de práticas discursivas e práticas não-discursivas, tão potentes para a análise do cotidiano escolar e para eventuais intervenções nesse mesmo cotidiano. Se quisermos algum tópos sobre o qual ambos, Foucault e Dewey, se aproximam e até se confundem, temos o entendimento sobre a própria atividade filosófica, sintetizada na epígrafe a este texto: “[...] a compreensão de que a Filosofia deveria focar seus esforços no cultivo da esperança, mais do que na busca de certezas.” (SALEM, 2010, p. 25). E haveria mais coisas a dizer sobre suas afinidades e diferenças; não há, todavia, como fazer isso aqui.<sup>7</sup>

Por sua vez, também o deslocamento neopragmatista parece-me bem afinado com o pensamento de Foucault. Ainda que seja *en passant*, não há como deixar de registrar que, naquilo que concerne às relações entre a arte de viver e a educação escolar, o deslocamento do foco “prática experiencial” para “prática da linguagem” tem uma importância e uma potência deveras interessante. Vejamos mais de perto, por conseguinte, o conceito foucaultiano de arte de viver.

Lembro que, em todas as suas análises genealógicas e anarquiológicas, Foucault reafirmou ser “[...] contra a idéia de necessidades universais na existência humana. Elas mostram a arbitrariedade e qual espaço de liberdade podemos ainda desfrutar e como muitas mudanças podem ainda ser feitas.” (FOUCAULT, 2004, p. 296). Esse antifundacionismo de Foucault, em muito ultrapassando o âmbito da Epistemologia, chega aos domínios da Política, porque, em termos fundacionais, para ele não se trata de lamentar a impossibilidade de fundamentar a ética, mas de

<sup>7</sup> Para um discussão detalhada, vide Colapietro (2011).

examinar os perigos a que estamos hoje expostos, quando o biopoder — e as correspondentes biopolíticas que o colocam em funcionamento — se torna um imperativo social de tamanho destaque. Tal exame não deve ser apático, simplesmente acadêmico, mas sim militante, constante e proativo. Para Foucault (1999), é preciso praticar sempre um “pessimismo ativo”, para o qual não existe qualquer esperança de chegar a um ponto final de equilíbrio e felicidade definitiva. Sempre teremos de agir, pois, mesmo que nem tudo seja ruim, “[...] tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer.” (FOUCAULT, 1995, p. 256).

É por tudo isso que, para Foucault, a moral deve se orientar não em função de um código pré-estabelecido e vinculado à lei, às interdições, às normas, mas sim para a ética, entendida como “[...] todo esse domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral.” (CASTRO, 2009, p. 156). Em resumo, para Foucault, a ética refere-se à relação que alguém mantém consigo mesmo, como um *éthos*, um modo de ser, de agir e de estar no mundo. Desse modo, as expressões sujeito moral e sujeito ético se equivalem. Nas palavras do próprio filósofo, trata-se de “[...] não se preocupar tanto por aquilo que se é, mas por aquilo que se pode vir a ser.” (FOUCAULT, 2001, p. 260).

É fácil ver que, seja com Foucault, seja com os pragmatistas e neopragmatistas, estamos diante de uma ética não transcendente, não ancorada na metafísica. Numa formulação heideggeriana, trata-se de uma ética que rejeita qualquer forma de ontoteologia e que se despede tanto das “[...] perguntas metafísicas sobre o fundamento ou a origem de nossos ideais” quanto das “[...] perguntas epistemológicas sobre como podemos ter certeza de ter escolhido o ideal correto.” (RORTY, 2010, p. 15-16). Usando a conhecida metáfora rortyana, trata-se de uma ética não pendurada em algum suposto gancho no céu (1988). Na esteira de Stuart Mill — e incorporando as contribuições de Giani Vattimo, Richard Rorty e, principalmente, John Dewey —, pode-se dizer que se trata de uma ética pautada pela consecução e manutenção da nossa felicidade individual e coletiva e não pelo cumprimento de algum código fundado numa suposta transcendência, seja ela chamada de Deus, seja de natureza humana.



Trazendo essas questões para o plano político mais amplo e contemporâneo, Foucault mostra que, na medida em que o biopoder faz da vida de cada indivíduo um objeto assujeitado aos saberes normalizadores e reguladores, qualquer tecnologia subjetivante que permita que esse mesmo indivíduo desenvolva determinadas práticas consigo mesmo acaba funcionando no sentido contrário à normalização e à regulação. Resumindo: essa tecnologia política da vida que chamamos de arte de viver — a *technê tou biou* — opõe-se às tecnologias modernas do biopoder. Resumindo ainda mais: a arte de viver e o biopoder andam em sentidos contrários um em relação ao outro.

Sendo assim, a arte de viver pode ser uma nova política do eu, uma política de autoconstituição, capaz de diminuir o peso do poder normalizador do Estado que cai sobre os ombros do sujeito moderno. A *technê tou biou* representa uma saída — talvez na forma de uma contraconduta — diante das quatro demandas básicas que o Estado moderno exige de cada um de nós: viver, trabalhar, produzir e consumir. Nas palavras de Schmid (2002, p. 235), “[...] o que o Estado aporta é a promessa de se preocupar com o indivíduo em todos os assuntos de transcendência social, eximindo-o da possibilidade do ‘cuidado de si.’” Embora, pela biopolítica, o Estado se ocupe pela vida e pelo bem-estar — uma preocupação que me parece cada vez mais fraca, hoje em dia —, essa mesma biopolítica tem uma outra face, a que Foucault chama de tanatopolítica, a saber, “[...] o poder do Estado na hora de conduzir os indivíduos à morte. Do ponto de vista da razão estatal, o que os indivíduos têm de fazer de vez em quando é morrer pelo Estado.” (SCHMID, 2002, p. 235).

Colocar a arte de viver em funcionamento significa duas coisas simultâneas.

Em primeiro lugar, derrogar ou esmaecer as influências do biopoder; significa tornar-nos mais livres da biopolítica. Nesse sentido, a arte de viver é uma prática de liberdade frente à dominação do Estado.

Em segundo lugar, colocar a arte de viver em funcionamento significa contribuir para uma autoconstituição do eu; essa autoconstituição é também uma prática de liberdade, uma prática refletida da liberdade. A autoconstituição — como a própria palavra indica — implica sempre o

cuidado de si e nada tem a ver com um suposto encontro do eu consigo mesmo, nem com uma autorrevelação ou autodescoberta de algo que já estaria lá, no fundo do próprio eu. A autoconstituição vem a ser um trabalho de construção artística do próprio eu, um trabalho de construção refletida e ético-estética da própria subjetividade. Mas, longe de tal cuidado de si significar um esquecimento do sujeito (que se cuida) em relação aos demais, um amor desmedido a si mesmo e egoísta, o cuidado de si capacita aquele que o pratica a dominar a si mesmo. Nas palavras de Foucault (2004b, p. 273), “[...] aquele que cuida de si, a ponto de saber exatamente quais são os seus deveres como chefe de casa, como esposo ou como pai, descobrirá que mantém com sua mulher e seus filhos a relação necessária.”

Contudo, afinal, dito tudo isso e frente a tudo isso, como ficam a arte de viver e a educação escolar, tema desta Mesa? Passemos, então, à última — e mais breve — seção deste texto.

### IMPASSES PROGRAMÁTICOS

A seguir, listarei o que penso ser um esboço dos principais impasses para uma agenda que se proponha pensar nas possíveis relações entre arte de viver e educação escolar, tomadas no registro dos Estudos Foucaultianos em combinação com o Pragmatismo e o Neopragmatismo.

Reconheço que, até aqui, minha abordagem privilegiou aspectos acentuadamente teóricos de tal registro. A partir deste ponto, tratarei das relações entre arte de viver e educação escolar em termos (digamos) aplicados.

Optei por uma apresentação esquemática, na medida em que os itens abaixo podem e até devem ser lidos como provocações, sugestões e impasses programáticos para o futuro:

1. Até que ponto é possível esticar, tensionar, deformar as articulações entre os Estudos Foucaultianos, o Pragmatismo e o Neopragmatismo, de modo a mantermos suas respectivas “semelhanças de família”<sup>8</sup> e, ao mesmo tempo, obter vantagens práticas advindas de tais articulações

---

<sup>8</sup> Estou usando a expressão *semelhanças de família* no sentido que lhe deu (primeiramente) Nietzsche e (especialmente) Wittgenstein (1979, §67, p. 39) — (*Familienähnlichkeiten*). Para detalhes, vide Condé (1999, 2004).

para nossos propósitos sociais, especialmente no âmbito da educação escolar?

2. Assim como as aproximações entre os pensamentos de Nietzsche, Foucault, Dewey e Wittgenstein já se mostraram produtivas para problematizarmos as relações entre diferença, cultura e Pedagogia, não seria o caso de investirmos naquelas aproximações com vistas a estimularmos novas formas de vida *na* e *para a* educação escolar?
3. A partir das articulações esboçadas neste texto, até que ponto podemos arquitetar novas formas de vida *na* e *para a* educação escolar que se situem fora do registro neoliberal e até mesmo contra ele?
4. Como colocar em funcionamento, no contexto da educação escolar, as sugestões de não-aceitação e de práticas de contraconduta — um conceito que Foucault desenvolveu especialmente a partir do final da década de 1970 —, com vistas a colocar em prática novas formas de vida, menos competitivas e violentas, porém mais democráticas, participativas e justas?
5. Em contextos sociais, econômicos, culturais, políticos e éticos tão carentes e problemáticos, como os que vivemos hoje, no Brasil, faz sentido pensarmos em práticas pedagógicas orientadas para uma arte de viver segundo as perspectivas desenvolvidas pelo “último Foucault”?
  - Em caso de uma resposta afirmativa à pergunta acima, que tipos de ressignificações, atualizações e “adaptações” poderiam ou deveriam ser feitas em relação à arte de viver do “último Foucault”?
  - Ainda em relação à pergunta acima, não seria mais pertinente e exequível tomarmos apenas alguns dos elementos mais gerais da arte de viver, atentando principalmente para a máxima, já referida neste texto, de “[...] não se preocupar tanto por aquilo que se é, mas por aquilo que se pode vir a ser.” (FOUCAULT, 2001, p. 260)?
6. Faz sentido —ou vale a pena— investirmos nossos esforços para práticas da arte de viver em situações sociais de extrema carência material, onde o Estado nem mesmo minimamente consegue atender às necessidades básicas da biopolítica (viver, trabalhar, produzir e consumir)?

7. É possível temperarmos a pragmática de si com o imperativo da democracia? Explico melhor: dado que alguns veem, nas práticas de si tematizadas por Foucault, uma arte de viver orientada apenas para um hedonismo e um neoepicurismo que só visariam à autossatisfação egoísta, não seria o caso de, na educação escolar, estabelecermos algum critério prévio para colocarmos em funcionamento a pragmática de si? Todavia, se assim fosse feito, não estaríamos reintroduzindo um fundamento externo à própria pragmática foucaultiana? Além disso, não se perderia justamente o caráter de liberdade e autonomia centrais na proposta de Foucault? Em suma: não estaríamos colocando pela janela o que estamos tentando retirar pela porta?

As últimas questões têm a ver com a educação escolar apenas de modo indireto. Mas elas me parecem cruciais para o presente. Diante da afirmação de Foucault (2004a, p. 290) de que hoje a “[...] ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu” e que “[...] a essa ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência”, ficamos três questões éticas da maior atualidade para um país como o Brasil:

8. isso explica o alastramento endêmico da corrupção e da sua aparente aceitação, em sociedades como a nossa?
9. poderá a prática de uma estética da existência preencher o crescente esvaziamento da ética moderna?
10. poderá o exercício de uma pragmática de si, orientada para a democracia, contribuir para uma distinção forte e intransigente entre a *flexibilização* (das condutas e decisões) e o simples *oportunismo* egoísta do vale-tudo? Sendo mais específico: a promoção de uma pragmática de si, orientada para a democracia, poderá se opor ao atual e crescente rebatimento entre a flexibilidade e um tipo de oportunismo utilitarista que só enxerga diante de si o ganho político imediato?

## REFERÊNCIAS

- AVELINO, Nildo. Apresentação: Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France (1979-1980)*. São Paulo: CCS; Rio de Janeiro: Robson Achiamé, 2010. p. 7-27.
- BEZERRA JÚNIOR, Benilton. A noção de experiência e sua importância para a clínica atual. In: ARRUDA, Arthur; BEZERRA JÚNIOR, Benilton; TEDESCO, Sílvia (Org.). *Pragmatismos, pragmáticas e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. p. 201-224.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COLAPIETRO, Vincent. Situation. Meaning and improvisation: an aesthetics of existence in Dewey and Foucault. *Foucault Studies*, n. 11, p. 20-40, 2011.
- CONDÉ, Mauro Lúcio L. Nietzsche e Wittgenstein: semelhanças de família. In: PIMENTA NETO, Olímpio; BARRENECHEA (Org.). *Assim falou Nietzsche*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999. p. 38-54.
- \_\_\_\_\_. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2004.
- FERREIRA, Arthur; BEZERRA JÚNIOR, Benilton; TEDESCO, Sílvia. Introdução. In: ARRUDA, Arthur; BEZERRA JÚNIOR, Benilton; TEDESCO, Sílvia (Org.). *Pragmatismos, pragmáticas e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. p. 7-27.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- \_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; RABINOW, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- \_\_\_\_\_. *Resumo dos Cursos do Collège de France: 1970-1982*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- \_\_\_\_\_. Veilleur de la nuit des hommes. In: \_\_\_\_\_. *Dits et écrits I – 1954-1975*. Paris: Quarto Gallimard, 2001. p. 257-261.
- \_\_\_\_\_. Verdade, poder e si mesmo. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.
- \_\_\_\_\_. Uma estética da existência. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 288-293.
- \_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 264-287.
- \_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- \_\_\_\_\_. *Do governo dos vivos*: Curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: CCS; Rio de Janeiro: Robson Achiamé, 2010.
- GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- MAY, Todd. A new neo-pragmatism: from James and Dewey to Foucault. *Foucault Studies*, n. 11, p. 54-62, 2011.
- MIRANDA, José A. B.; CASCAIS, António F. A lição de Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p. 5-28.
- RORTY, Richard. Comments on Sleeper and Edel. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Indiana, v. 21, n. 1, p. 39-48, 1985.
- \_\_\_\_\_. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D. Quixote, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Verdade e progresso*. Barueri: Manole, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Uma ética laica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- SALEM, Pedro. O cultivo da esperança. *Mente, Cérebro & Filosofia*, São Paulo, n. 10, p. 25-33, 2010.
- SCHMID, Wilhelm. *Em busca de um nuevo arte de vivir*: la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética em Foucault. Valencia: Pre-Textos, 2002.
- VARELA, Julia; AVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria (Org.). *Educação do preconceito*: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p.131-146.
- \_\_\_\_\_; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (Org.). *Eu e o outro*: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais. Porto: Areal, 2007. p.19-35.
- \_\_\_\_\_; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). *Foucault, Deleuze & educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979. (Os Pensadores).