



EXPERIMENTAR O PRESENTE:

sobre a conformação de novas identidades

Francisco Jódar e Lucía Gómez

RESUMO – *Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades.* Elemento chave em Foucault é fazer dos seus textos dispositivos de transformação de si mesmo e problematização de âmbitos da sociedade onde o exercício do poder resulta intolerável. Sendo assim, uma parte importante do sentido da sua obra aprecia-se a partir da sua vocação ensaística e o seu empenho em fazer funcionar outra *política da verdade*, onde ganha especial interesse a crítica do *sujeito*. Partindo destes elementos, o presente texto pretende destilar a dimensão pedagógica presente na obra de Foucault. Nela, perfila-se um espaço discursivo pedagógico diferente daquele que domina no campo da educação sob a soberania hermenêutica. Para isso, em primeiro lugar, o texto situa a obra de Foucault sob a primazia de mudar aquilo que somos e nos libertarmos da *moral do escolarismo*. A seguir, ressalta a presença da dimensão pedagógica no modo de entender a escrita e a leitura por Foucault e na sua concepção da conformação dos sujeitos através de *processos de subjetivação*.

Palavras chaves: *identidade, subjetivação, pedagogia, política, ensaio.*

ABSTRACT – *Experiencing the present: about the construction of new identities.* Foucault turned his texts into *dispositifs* for the transformation of oneself and the problematisation of societal domains in which exercising power seems intolerable, this being a key feature in the author. Thus, a relevant share of the meaning of his works is better understood in his essays and his determination to make another *truth politics* work. In this regard, Foucault's *subject* critique is especially interesting. Based on such elements, this paper aims to 'distil' Foucault's pedagogical dimension. In his works, a pedagogical discourse, different from that ruling education under hermeneutical sovereignty, is built. To that end, the paper first locates Foucault's works on the emphasis in changing what we are and freeing us from a "schoolism moral". Next, the paper underlines the presence of a pedagogical dimension in Foucault's way of understanding writing and reading, and in his conception about the creation of the subjects through *subjectivation processes*.

Keywords: *identity, subjectivation, pedagogy, politics, essay.*

Introdução

O presente texto tenta uma aproximação à dimensão pedagógica da obra de Foucault. É a iniciação a uma reescrita sobre Foucault e a pedagogia: a escrita em Foucault e o pano de fundo pedagógico que ela abrange. Se entre a educação, de um lado, e a razão de falar, ler e escrever, do outro, existe um nexó íntimo, como entender essa conexão a partir das palavras “ditas e escritas” por Foucault, do seu modo particular de ensaiar a leitura e a escrita? A tarefa é reconstruir a imagem pedagógica que *funciona* nos seus textos. Uma questão complexa que não gostaria de evitar a riqueza da sua obra com suas potencialidades múltiplas, em ocasiões contraditórias.

É sabido que o modo de pensar baseado na hermenêutica, na arte da interpretação, ou seja, da tradução, da aproximação via diálogo do longínquo e estranho ao próximo e próprio, constitui o senso comum dominante atualmente para entender e praticar os assuntos humanos: o diálogo como lugar de encontro, compressão e recolhimento daquilo que é disseminado. É a ideologia da sensatez e a correção baseada na fusão e integração de horizontes de sentido. No entanto, o que este texto quer introduzir é um outro modo – não sensato e decididamente produtivo, não meramente acolhedor e integrador – de aproximar-se da razão e da linguagem e, por conseguinte, da pedagogia. Um espaço discursivo – aquele configurado pela obra de Foucault – que produz uma diferença a respeito dessa apologia comunitária e comunicativa, própria da primazia hermenêutica da compreensão e do diálogo.

Para isso, o texto destaca que o modo foucaultiano de conceber e exercer a leitura e a escrita é um modo – de claras ressonâncias pedagógicas – de ensaiar outra *política da verdade* e de reconceitualizar a identidade dos *sujeitos*. Exercício sobre inéditas perguntas e ensaio crítico de novas respostas que está orientado em direção à transformação daquilo que somos e à participação na atualidade do mundo que nos rodeia e limita. É toda uma atitude intelectual, vital e política que descarta essa preguiçosa e acomodatória moral, própria de um mundo infantilizado pela pedagogia escolarizada, a *moral do escolarismo*.

Libertar-nos do “escolarismo”

O objetivo da instrução é o fim da instrução, isto é, a invenção. A invenção é o único ato intelectual verdadeiro, a única ação da inteligência. E o resto? Cópia, trapaça, reprodução, preguiça, convenção, batalha, sonho (Serres, 1991, p. 147).

A *moral de escolarismo* contra a qual se pronuncia Foucault é, de fato, a moral afinada com uma certa pedagogia, a seu mundo acadêmico e escolar; a seu modo de entender o conhecimento nas sociedades constituídas sob a expansão

da escolarização obrigatória. Referimo-nos a esse modo próprio do mundo escolarizado onde qualquer problema deve ter uma solução previamente conhecida. A esse modelo corresponde a seguinte imagem: o professor só interroga a partir das respostas já escritas no seu caderno. Esse é o modelo da sensatez pedagógica escolarizada, com sua deriva em direção à *moral do escolarismo*. Sua extensão invadiu os modos acadêmicos. E tem mais: diferentes parcelas do espaço social e político estão comprometidas com este *escolarismo*. Daí, as mordentes e livres palavras de alguém tão comprometido em renovar a imagem daquilo que significa pensar e conhecer.

(...) pertencemos à escola de um mestre que só pergunta a partir das respostas inteiramente escritas em seu caderno; o mundo é nossa sala de aula. (...) A tirania de uma vontade boa, a obrigação de pensar “em comum” com os outros, o domínio do modelo pedagógico, e sobretudo a exclusão da tolice, eis toda a vilania do pensamento, da qual seria fácil sem dúvida decifrar o jogo em nossa sociedade. É preciso nos libertarmos disso. Ora, ao perverter essa moral, é toda a filosofia que se desloca (Foucault, 2000, p. 242-243).

A sensatez pedagógica da escolarização tornou-se uma característica antropológica das sociedades contemporâneas, com perversos efeitos no campo social. Entre eles, o surgimento da moral escolarista, sem dúvida intimamente relacionada ao *escolasticismo* que Freinet diagnosticou como sendo o mal maior da escola tradicional. Tal e como resume Piaton (1975, p. 68s.), Freinet critica o escolasticismo pedagógico, por ir “desgastando inexoravelmente (...) o temperamento (...) e (...) a alegria de viver”, até o ponto de produzir severas patologias escolares, “doenças de crianças transformadas em alunos”. Entre elas, anorexia mental: a criança não quer ingerir nada daquilo que lhe é oferecido; domesticação: perversão da educação, cuja forma aguda é a doma, que se incrusta na vida dos indivíduos até fazê-los perder sua singularidade; medo do novo: obrigação de continuar prudentemente pelas trilhas conhecidas e a proibição de entrar nos campos que previamente não foram neutralizados e transformados em inofensivos pelo escolaricismo; a droga: práticas que adormecem o organismo, que o habituam, num tranqüilo ronronar, à passividade.

A imagem de cultura na sociedade contemporânea – escolarizadora e escolástica – está profundamente marcada pela condição infantilizada de um mundo escolarizado. O mundo tornado aula mundial termina criando um funcionamento “escolarista” da cultura. Um funcionamento que, contudo, nos nossos dias está se acentuando na sua conjunção com a *mídia*: ausência de pensamento, consumo cultural tornado mercadoria pura. Assim entendido por Deleuze:

Trata-se de preconceito infantil, conforme o qual o professor aponta um problema, e é tarefa nossa resolvê-lo. (...) E trata-se também de um preconceito social, com o interesse evidente de nos manterem num estado infantil, que nos

convida sempre a resolver problemas vindos de outro lado (...). Tal é a origem de uma grotesca imagem da cultura (...) onde se é convidado a escolher segundo a sua preferência, desde que essa coincida com a de todos. Seja você mesmo, deixando claro que o Eu deve ser igual ao de outros. Como se não continuássemos sendo escravos enquanto não dispusermos dos problemas como tais (Deleuze, 1968, p. 205-206).

Libertar-nos do *escolarismo* é libertar-nos da moral pedagógica dominante no mundo escolarizado, da sua forma de relacionar-se com o conhecimento e a cultura, bem como da sua regulamentação social e moral sobre aquilo que significa pensar. Certamente, essa moral própria de um mundo escolarizado e escolarizador nada tem a ver com o pensar, ou com fazer que pensar valha a pena. A moral pedagógica do *escolarismo* só se movimenta no circuito das respostas já dadas a perguntas sabidas. Moral a partir da qual nunca (se) poderá viver o pensamento. Pois o pensamento não nasce do já pensado e escolarizado num jogo acadêmico de perguntas e respostas sabidas de antemão. Não obstante, pensar é construir a pergunta desde o interior da experiência mesma, quando a urgência, a necessidade ou aquilo que é insuportável resultam inadiáveis. Daí o decisivo da arte de construir um problema, antes de encontrar uma solução; de que nos deixem fabricar as nossas perguntas: se são “colocadas” para nós, pouco temos a dizer (Deleuze e Parnet, 1998). É isso que está em jogo na experiência de pensar. Pensar, então, não pode ser identificado, inocente e escolarmente, com alguma disciplina acadêmica, com as lições, tarefas, programas e manuais que constituem a carcaça imutável e organizada do ritual escolarista da pedagogia tradicional como meio soberano de adquirir cultura.

A primazia da produção do novo

Então, uma vez assinalada a sua posição contrária ao *escolarismo*, como sintetizar os traços do pensamento de Foucault, que são exemplares para continuar perfilando a dimensão pedagógica de sua obra? A seguinte passagem pode servir para ensaiar uma resposta. Embora seja necessário contar com um horizonte de sentido no qual poder amparar-se e relatar-se (autoridade e tradição), também é preciso poder estar a salvo desse marco de significações culturais, quando estas se tornam asfixiantes. É tão importante poder incluir(nos) num dentro que nos protege como, por outro lado, ter a possibilidade de acessar o *fora*, quando o interior do círculo se torna um local fechado, ausência de ar renovado. Ali é habilitada a dignidade de responder à pergunta pelas possibilidades do novo: “pensar que aquilo que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis. E ter como um verdadeiro desafio a pergunta: o que podemos jogar e como inventar um jogo?” (Foucault, 1981, p. 167).

Pois bem, essa posição foucaultiana tem a ver com a necessidade de varrer aquelas muralhas que, constituídas como prisão, nos encerram; com abrir fissuras em direção a um fora de liberdade, além dos marcos simbólicos que abrigam nossas identidades. Interrupção que é, sem dúvida, uma não anulação das diferenças, mas uma animação delas, uma perseguição, um aumento e uma produção das mesmas como novidade. Aqui, na interrupção, o processo de identificação – tão estreitamente vinculado ao reconhecimento e à compreensão – se vê transbordante pela busca, o ensaio e a tentativa. Trata-se de fazer atravessar o outro no Uno e no mesmo; estranhar a relação com aquilo dado como sendo “real” e experimentar o que a nossa identificação não é, o que é, o que pode ser.

Tudo isso aponta em direção ao interesse que a obra de Foucault mostra pelas diferentes categorias de indivíduos, constituídos através de mecanismos de poder e saber, bem como do seu compromisso por converter em problema os discursos sobre o que somos e abrir novas perspectivas, ao mesmo tempo intelectuais, políticas e existenciais, encaminhadas para inventar modos de vida que fogem à normatividade e à normalidade vigente. A tarefa é produzir o novo como sentido. E o modo foucaultiano é romper com o olhar colocado no passado, com os prestígios das verdades históricas que nos confinam. E abrir no presente, com gesto intempestivo, um espaço de experimentação, uma realidade a ser inventada, ali onde o que existe é sentido como *intolerável*. Em suas palavras:

Reduzir o limiar a partir do qual suportamos aqueles mecanismos de poder que já existem, trabalhar para fazer mais irritáveis as epidermes e mais indóceis as sensibilidades, afiar a intolerância perante os fatos de poder e os hábitos que os acalmam, fazê-los aparecer... (Foucault, 1977, p. 129-140).

Assim sendo, na posição centralizada na necessidade vital e política de interromper o horizonte cultural, ali onde suas muralhas não desenham uma cidade que protege os seus habitantes, mas o espaço de uma prisão que os aprisiona, podemos rastrear elementos de interesse para continuar esboçando a dimensão pedagógica da obra de Foucault. São elementos que deixam vislumbrar a necessidade foucaultiana de problematizar para inventar e experimentar, mais do que para compreender e dialogar: “eu não sei me servir da linguagem para comunicar (...). Eu não escrevo para um público, eu escrevo para utilizadores, não para leitores” (Foucault, 1974, p. 523). E isso sob a primazia da curiosidade e da estranheza, ou seja, sob “o zelo que se tem com tudo aquilo que existe e poderia existir; um sentido agudo do real, mas que nunca fica imóvel perante ele; uma prontidão em achar estranho e singular aquilo que nos rodeia; uma certa obstinação em nos desfazer das nossas familiaridades e olhar de outro jeito as mesmas coisas; uma certa paixão em captar o que se passa e aquilo que passa, uma desenvoltura visível em relação às hierarquias tradicionais entre o importante e o essencial” (Foucault, 1980, p. 108; 2000a, p. 304).

É neste cenário que se deve localizar a concepção de uma leitura produtiva e uma compreensão pragmática. De fato, para Foucault a leitura e a escrita são concebidas numa conexão com os problemas sociais e políticas do presente. Elas não pertencem ao mundo das idéias celestiais nem das teorias do mundo acadêmico. Seus livros são feitos para servir os leitores; “caixas de ferramentas” – assim os chamará, numa já célebre fórmula. Esse modo de entender a escrita e a leitura define, no modo de se enfrentar ao trabalho teórico, como tática e luta. Para Foucault, um conceito, um trabalho teórico, são sempre “estratégicos”, isto é, adquirem significado apenas em relação com aquilo a que se opõe e que ele combate. Aquilo que determina o conteúdo de um livro são os desafios que empreende e as brechas que explora. Esse é o interesse da escrita para Foucault, o de que ela “se incorpore à realidade de um combate a título de instrumento, de tática, de clarificação” (Foucault, 1975, p. 725). E o seu jeito de ler: utilizar e deformar tudo de que ele gosta, transformar os autores que ama até fazê-los gritar; afastado já dessa tarefa sem interesse, própria dos comentaristas, consistente em dizer se é ou não fiel aos autores que lê (idem, 1979, p. 101; 2003, p. 173). Um jeito de leitura que, em conformidade, também solicita a seus leitores: “quanto mais usos novos, possíveis, imprevisíveis se façam dos meus livros mais satisfeito eu estarei” (idem, 1991, p. 88).

Trata-se de um modo de conceber a escrita e a leitura que nos fala do caráter experimentador que exige para seu trabalho. Daí o Foucault que se auto-apresenta não como teórico (isto é, alguém que parte de um sistema geral, seja de dedução, seja da análise, e o aplica de maneira uniforme em campos diferentes), mas sim, ao contrário, como alguém que experimenta, no sentido de que escreve para modificar-se e não para pensar a mesma coisa que antes (Foucault, 1980a, p. 42). De fato, grande parte da dimensão pedagógica da obra de Foucault se arrisca no propósito de contribuir para dar uma forma “paciente” (Foucault, 2000b, p. 351) ao inédito, e em como desenvolve mais explicitamente o parágrafo a seguir, na decidida vocação experimentadora dos seus livros, “livros-experiência por oposição a um livro-verdade e a um livro-demonstração” (idem, 1980a, p. 47).

Ação pedagógica e política da verdade

O pensamento jamais foi uma questão de teoria.
(Deleuze, 1992, p. 131)

De fato, no modo de entender a leitura e a escrita em Foucault existe um trabalho pedagógico; pedagogia não escolarista, mas da sensibilidade e dos limiares da percepção, centralizada na modificação daquilo que somos e na produção do novo. Trabalho esse que está sintetizado na aventura de criar um novo tipo de livro para as Ciências Sociais e Humanas. Alguma coisa que irreme-

diavelmente exige – busca, indaga, reclama – um novo leitor, outra modalidade de leitura. Convém ter presente que Foucault empreende esse trabalho pedagógico em parceria com mandatos afins, surgidos no contexto de maio de 68, como o deleuziano “não interpretem, experimentem”, ou aquele outro que reclama ler intensamente, por conveniência: o critério para adentrar-se nas obras do pensamento é a simpatia, a atração e “o funcionar”, que sentimos ou experimentamos com uns ou com outros autores. Os conceitos são (como os sons, as cores ou as imagens) intensidades que convêm ou não, que acontecem ou não acontecem. Desde esses pressupostos, o livro não remete a um interior nem requer ser comentado e explicado; o livro é uma caixa de ferramentas, *uma pequena máquina cujo único problema é se funciona e como funciona, como funciona para você.*

Se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro. Esta outra leitura é uma leitura em intensidade: algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, nada a interpretar, nada a compreender. É do tipo ligação elétrica. (...) Essa outra maneira de ler se opõe à anterior porque relaciona imediatamente o livro com o Fora (Deleuze, 1992, p. 16-17).

De alguma maneira, o objetivo é romper com a tradicional divisão existente no mercado cultural das Ciências Sociais e Humanas entre “ensaios” (que raramente superam o nível de crônicas jornalísticas) e “tratados sistemáticos” (que freqüentemente não são mais do que manuais de exclusivo consumo intra-acadêmico). Por outro lado, essa outra maneira de entender a leitura e a escrita é entrelaçada proveitosamente com uma insistência de Foucault: conectar literatura e sujeito de experiência. Pois a relação do sujeito falante com o próprio ser da linguagem é um elemento primordial daquilo que são os seus livros para Foucault: experiências no sentido mais pleno possível da palavra, algo do qual saímos transformados, textos-experiência de quem se reconheceu como experimentador e não como teórico.

Desse ponto de vista, deixa-se marcar grande parte da nervura pedagógica da trajetória de Foucault: “escreve-se para ser outro diferente do que se é” e “há uma modificação no modo de ser que é vislumbrado através do ato de escrever” (Foucault, 1983, p. 605). Por isso, o *ensaio* desempenha um papel fundamental na ação pedagógica que abrange sua tarefa intelectual. E a escrita é, assim, a ocupação de quem refaz a sua vida, uma espécie de exercício encaminhado para experimentar as possibilidades que nos habitam e, ao mesmo tempo, para poder libertar a vida bem ali onde está presa. Com o ato de escrever, procura-se criar dispositivos textuais e de conhecimento, capazes de gerar sentidos inéditos e que já não se diferenciam das práticas políticas e vitais: ação pedagógica. Em suma, a criação de novas formas de pensamento tanto quanto de resistência ao intolerável e de transformação daquilo que somos, de novos modos de experiência e vida.

Essas breves considerações sobre o ensaio são úteis para localizar a aventura pedagógica empreendida por Foucault no contexto mais complexo da luta por outra *política da verdade*. Um Foucault (1979a, p. 161-162) que declara ser consciente de que nunca escreveu nada mais do que *ficções*. Trata-se de livros que, nas esferas em que se desdobram (loucura, clínica, prisão, sexualidade...), marcam claramente um antes e um depois de Foucault. Livros escritos sobre temas que se referem “pessoalmente” a seu autor – “fragmentos de autobiografia” (idem, 1984, p. 747) –, mas com uma forte repercussão social, política e acadêmica. Tais ficções, no entanto, são escritas com pena de historiador erudito. E isso sem menosprezar o fato de que seus livros são escritos com a intenção e a urgência de possibilitar um tipo de experiência que, como o próprio Foucault (1980a) reconhece, não só transforme a ele mesmo, mas também que o conecte com uma prática coletiva, por exemplo, com a antipsiquiatria ou com o movimento dos prisioneiros, com o feminismo ou com o movimento *gay*. Não é à toa que, ao mesmo tempo em que afirma escrever *ficções*, ele acrescenta, colocando-se no papel de intelectual, que gostaria de “produzir efeitos de verdade que pudessem ser utilizados em determinadas lutas, por quem quiser, sob as formas que estão por descobrir e organizações que estão por definir” (idem, 1993, p. 253).

Estes são alguns dos elementos que ajudam a localizar a ação pedagógica da obra de Foucault, na *política da verdade* que tenta provocar. De fato, o filósofo busca outra política da verdade, como modo de se aventurar através da escrita na práxis pedagógica: mostra-se totalmente avesso aos critérios de validade dos historiadores profissionais e da verdade acadêmica (Foucault, 1980a) e, por outro lado, afirma que seus livros são como romances, mas que, e aí revela parte de sua esperança de escritor, *chegarão a ser verdade depois de terem sido escritos, não antes*. Trata-se de uma noção da verdade que não cumpre uma simples função demonstrativa ou de constatação, mas que se arrisca na possibilidade de produzir, fabricar ou ficcionar alguma coisa que não existe ainda. E na efetuação dessa possibilidade performativa, funciona uma parte da dimensão pedagógica da obra de Foucault. Práxis pedagógica incerta na prática de uma verdade produtiva e formativa; uma nova forma de praticar o ensaio. Intervir nos combates, produzir reviravoltas e mudar o sentido de determinadas práticas, encurralar umas, incentivar outras ou, ao menos, trabalhar na redescrção e formação inédita daquilo que somos. Pedagogia do acontecimento: ficcionar a história para ensaiar(nos); resposta ao problema da transformação e do acesso àquilo que, sem ser encontrado no campo das familiaridades assumidas como reais ou pensáveis, graças ao trabalho de estranhamento provocado pela nova história produzida e escrita, não deixa de ser igualmente real e pensável. Problema que afeta imediatamente a configuração da história, na sua natureza tanto subjetiva (ato do sujeito) quanto objetiva (contingência: outra história, outras possibilidades coletivas de existência).

O *ensaio* como ação pedagógica de outra *política da verdade* é, então, uma “experiência do que somos”, sob o prisma de rarefação que nos diz: “podemos

ser de outro jeito”. Daí o forte e obstinado compromisso de Foucault com o conhecimento e a verdade: dizer a verdade de tal forma que transforme e atue sobre o sujeito que conhece, e sobre a atualidade do mundo em que vivemos. Trata-se de ligar, num processo de modificação e redescritção, tanto a verdade e o sujeito quanto os problemas do presente. Foucault explicita este compromisso com o conhecimento na aventura do ensaio, em numa conhecida passagem da introdução ao segundo volume de *História da sexualidade*:

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 onde a questão do saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (...) O “ensaio” – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, esta for ainda hoje aquilo que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento (Foucault, 1998, p. 13).

O ensaio, ao ser ação pedagógica, não é uma questão de ociosidade nem simplesmente de escrever para transmitir um conhecimento previamente escolhido e sabido, mas de negociar modificadamente em e com os *jogos de verdade*; não é uma questão meramente “teórica”, é uma busca prática de outro modo de viver; põe à prova aquilo que podemos, o si mesmo e o presente. Aí fica entre parênteses a noção moderna de verdade (sem afectos do sujeito de conhecimento) e do saber (sem saber a nada e a ninguém). E é ativada uma noção de *ficção* como algo que não busca zelar pela verdade, mas sim produzir novos sentidos, que buscam o reconhecimento e acolhida, sempre a experimentar e pôr à prova. Novos sentidos que respondam aos problemas do presente.

Subjetivação: formação de um sujeito sem identidade

Essa unidade de composição da experiência chamada sujeito, nosso herói do senso comum.

(Morey, 1997, p. 36)

Em parágrafos anteriores ficou ressaltado que a dimensão pedagógica da obra de Foucault é vislumbrada ao colocar sua concepção da escrita e a leitura com o propósito de libertar-nos da *moral escolarista* e, junto a isso, de priorizar a produção do novo e a busca de outra *política da verdade*, a partir da qual experimentamos a formação do que somos e do que chegamos a ser. E isso com um objetivo principal, “não o de descobrir, mas sim rejeitar o que somos (...), promover novas formas de subjetividade que se enfrentem e se oponham ao

tipo de individualidade que nos é imposta” (Foucault, 1982, p. 232). Neste cenário, é traçado o último elemento da dimensão pedagógica de Foucault, ao qual fazemos referência: a formação de identidades inéditas. É um elemento da obra de Foucault de especial interesse, devido ao vigor que no campo da educação está adquirindo a noção de “sujeito” e a “formação da identidade”. Sendo assim, se no discurso educativo as noções de “sujeito” e “identidade” tornaram-se uma evidência, algo inquestionável, as noções-chaves do atual senso comum pedagógico, como se apresenta essa figura em Foucault?

A operação pedagógica básica ensaiada por Foucault é aquela que abrirá a possibilidade de deixar de ser o que somos. No contexto social e político dos anos 70, sua crítica – que está ligada a diferentes movimentos sociais – enfrenta a rigidez das instituições normatizadoras das sociedades disciplinares e insiste na necessidade de que nos descartemos de uma identidade normatizada, imposta e fechada, bem como que experimentamos modalidades de existência sem identidade fixa e substancialista, existência aberta para a formação de modos de vida que serão reinventados individual e coletivamente.

Nesse sentido, as diferentes pesquisas foucaultianas questionam a concepção da subjetividade como um dado essencial, mostrando que, precisamente, a subjetividade é aquilo que deve ser explicado porque não passa de um produto imprevisível de diversas práticas históricas. Foucault analisa a subjetividade dirigindo sua atenção mais para o processo do que para o resultado. Ao analisar o processo, prioriza aquela parte molecular, fragmentada, incerta perante a subjetividade, como produto acabado, evidente e manifesto. Por isso, na sua operação pedagógica coloca-se em jogo um modo particular de entender a subjetividade, oposto ao da imagem de identidade que caracteriza o pensamento moderno, e da qual as Ciências Sociais e Humanas não conseguem desligar-se: substancial, fechada, a-histórica e invariável. Ao mesmo tempo, o trabalho foucaultiano – especialmente a partir dos dois últimos volumes da *História da sexualidade* – permite conceber a subjetividade como ensaio e experimentação, de modo que, ao modificar as práticas já existentes seja possível deslocar e modificar os dispositivos de poder e saber que as atravessam. Se os sujeitos são o resultado das práticas de *subjetivação*, as variações nas práticas também têm um efeito material na formação dos próprios sujeitos, assim como material era o resultado da realização dentro da norma de certas ações.

Deste modo, atingimos um conceito de subjetividade como experimentação, isto é, como algo que sempre está sendo feito e que está aberto. A resistência à identidade imposta substitui a identidade como aparência de essência. E o processo, um combate por redefinir a “nós mesmos”, ao modo de vida que expressa. Por isso, não se trata do “descobrimento” de si mesmo, mas sim sua produção inédita de si. O problema é de sua constituição. E é precisamente a fixação na identidade que obstaculiza a transformação. É a *arte de viver* que Foucault descobre no final de sua obra: uma vez considerado como um falso problema a

oposição entre sujeito e sociedade, entre natureza humana e práticas históricas, a tarefa é formar processos de construção identitária não-normatizada, que não se deixam prender pela objetivação e que são irredutíveis a qualquer forma de unificação fechada ou essencialista. Segundo Veyne (1984), o sujeito para Foucault é um espaço móvel e um caleidoscópico a ser construído, conformado segundo práticas imanentes aos estilos de existência. É claro que, nessa operação não há “identidade” sem o outro e sem a diferença por onde experimentar-se e extraviar-se, de modo não inteiramente identificado e normalizado. Trata-se da tarefa de construir a identidade não como atividade que indica natureza ou posse, nem como propriedade, mas, ao contrário, como tensão, desequilíbrio, inquietação, mutabilidade.

Multiplicidade e mutabilidade, portanto, confluem no sujeito da experiência, de modo que a dimensão pedagógica da ética de Foucault centra seu interesse, nas palavras de Schmid (2002, p. 348), não “num conceito *esotérico* do Eu (dobrar sobre si mesmo, descoberta do Eu verdadeiro, pesquisa da alma)”, mas em “um conceito *exotérico* do Eu (ou seja, orientado para fora e para os outros, enquanto produção do Eu como obra de arte, constituído em práticas materiais)”.

Este sujeito experimentalista atravessado pela multiplicidade e mutabilidade é um sujeito sem identidade, já que “a identidade – segundo afirma Enriquez (1993, p. 56) – remete a três idéias essenciais: a) a idéia de permanência no tempo; em uma palavra, a constância; b) a idéia de um objeto separado que tem uma unidade e; c) a idéia de similitude enquanto cada um deve poder reconhecer o semelhante”. Um sujeito sem identidade, que pode reconhecer-se nas seguintes palavras de Foucault:

As relações que devemos ter conosco mesmos não devem ser relações de identidade; devem ser relações de diferenciação, de criação. É muito cansativo ser sempre o mesmo. Não devemos excluir a identidade se é através dela que as pessoas encontram o seu prazer, mas não devemos considerar a identidade como uma regra ética universal (Foucault, 1984a, p. 746).

Desse modo, no marco geral da concepção do sujeito em Foucault, podemos falar de uma operação pedagogia centrada nos *processos de subjetivação*, que nos permitem nos despedir do sujeito da identidade (essencialista) e da interioridade (absoluta). Dado que os sujeitos não existem livremente nesse modo de ser natural, eterno e enclausurado sobre si que é a substância, então se abre a tarefa pedagógica de ensaiar aquilo que somos e conformar o que podemos ser. O sentido é construir subjetividades não constituídas sob sujeição às normas; ao contrário, subjetividades para as quais a questão de afastar-se do modelo identitário moderno revela-se decisiva, teórica e politicamente. Daí a pergunta: “quais são os novos modos de subjetivação, sem identidade, mais do que identitários?” (Deleuze, 1991, p. 123).

O que aí está em discussão é o problema da constituição individual e coletiva de subjetividades inéditas, talvez uma política da subjetivação minoritária: “a idéia de um ‘nós’ impossível, ao mesmo tempo em que inevitável, de uma comunidade marcada pelo provisório e efêmero, e que se desmancha à medida que se elabora; da vida minoritária como ‘rompimento’ e ‘descontinuidade’ dentro de um mundo majoritário marcado pela ‘continuidade’; da moral como estética, ou seja, como criação de si mesmo e reorganização sempre por recomeçar de ‘pedaços’ que seria inútil pretender reunir um dia na totalidade fechada e concluída...” (Eribon, 2004, p. 321). Daí surge uma singular pedagogia política, aquela destinada a dar forma às subjetividades minoritárias, aquelas que são produzidas sob os processos constantemente recomeçados de constituição de um “nós” que não temos que encontrar, mas sim criar de modo inédito (Foucault, 1984) ou, nos termos de Deleuze (1997), de um “povo” que sempre falta. Tarefa política complexa para uma pedagogia que talvez possa ser chamada de pedagogia popular (Jódar, 2002).

A identidade torna-se um espaço de conflito, de crítica e de possível modificação. O sujeito, portanto, não é uma instância dada, algo a ser descoberto. Foucault assim situa-se contra a hipótese repressiva e opõe-se a que o esquema opressão/liberação (que pressupõe um sujeito já dado) articule a luta política. Daí que para Foucault (1979b, p. 801) “a subjetividade, a identidade e a individualidade constituem um problema político importante” e que é “perigoso considerar a identidade e a subjetividade como sendo componentes profundos e naturais, não determinados por fatores políticos e sociais”.

Assim, esses “fatores políticos e sociais” que enquadram a tarefa crítica de Foucault e lhe dão sentido já não são os nossos. A tarefa crítica deve ser específica e contingente no campo histórico e político no qual operamos. Neste sentido, mesmo que seja brevemente, não podemos deixar de assinalar que o deslocamento na atualidade desde uma tecnologia de governo *disciplinar* – analisada por Foucault e com relação a qual tem que ser situada sua tarefa crítica – em direção às tecnologias de governo *pós-disciplinares* ou de *controle*, nos exige precaução a respeito do modo em que se pode instrumentalizar no campo da educação, a crítica da identidade foucaultiana (Gómez e Jódar, 2003). Assim, a atual redefinição neoliberal da sociedade em diferentes campos e problemas – desde a educação até a saúde – perverte de modo cínico a idéia de um “sujeito sem identidade” e prescreve um sujeito descentralizado, flexível, fluído, aberto e móvel, como nova forma de submissão (Boltanski e Chiapello, 1999; Sennett, 1998; Virno, 2003).

Portanto, as próprias análises foucaultianas nos incitam a continuar pensando, desde aquilo que constitui o nosso presente, nas relações mutantes e complexas estabelecidas (hoje) entre *poder*, *saber* e *subjetividade*, com o objetivo de fazer visíveis novas formas de sujeição e assinalar linhas de resistência. Nem o *saber* nem o *poder* nem a *subjetividade* são categorias universais; estão historicamente situadas. Foucault não proporciona teorias acabadas, mas, como

assinalamos acima, instrumentos ou “caixas de ferramentas” que possam ser utilizadas em relação a conceitos e problemas que ele mesmo não chegou a explorar e que nos permitem atualizar as próprias posições críticas do filósofo em função das novas configurações de poder/saber. A pergunta pela imagem da pedagogia em Foucault ganha aqui novas orientações a serem exploradas. As análises foucaultianas não se esgotam nas suas pesquisas; elas continuam nos interrogando.

Referências Bibliográficas

- BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Différence et répétition*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta 1998.
- ENRIQUEZ, Eugene. El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo. In: DOREY, Roger et all. *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993, p. 51-80.
- ERIBON, Didier. *Una moral de lo minoritario*. Barcelona: Anagrama, 2004.
- FOUCAULT, Michel. Prisiones et asiles dans le mécanisme du pouvoir. In: _____. *Dits et écrits*, vol. II. Paris: Gallimard, 1974, p. 521-525.
- _____. Sur la selette. In: _____. *Dits et écrits*, vol. II. Paris: Gallimard, 1975, p. 720-724.
- _____. Préface, Les Juges Kaki. In: _____. *Dits et écrits*, vol. III. Paris: Gallimard, 1977, p. 138-140.
- _____. Entrevista sobre la prisión: el libro y su método. In: _____. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1979, p. 87-101.
- _____. Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. In: _____. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1979a, p. 153-162.
- _____. Foucault étudie la raison d'État. In: _____. *Dits et écrits*, vol. III. Paris: Gallimard, 1979b, p. 801-805.
- _____. Le philosophe masqué. In: _____. *Dits et écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard, 1980, p. 104-110.
- _____. Entretien avec Michel Foucault. In: _____. *Dits et écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard, 1980a, p. 41-95.
- _____. L'amitié comme mode de vie. In: _____. *Dits et écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard, 1981, p. 163-167.
- _____. Le sujet et le pouvoir. In: _____. *Dits et écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard, 1982, p. 222-243.

- _____. Archéologie d'une passion. In: _____. *Dits et écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard, 1983, p. 599-608.
- _____. Polémique, politique et problématiques. In: _____. *Dits et écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard, 1984, p. 591-598.
- _____. Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'identité. In: _____. *Dits et écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard, 1984a, p. 735-746.
- _____. De los suplicios a las celdas. In: _____. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991, p. 83-88.
- _____. Lo que digo y lo que dicen que digo. In: TARCUS, Horacio (Comp.). *Disparen sobre Foucault*. Buenos Aires: El cielo por asalto, 1993, p. 247-254.
- _____. *Historia de la sexualidad II: el uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI, 1993a.
- _____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. *Theatrum Philosophicum*. In: _____. *Ditos e escritos – arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 230-254.
- _____. O filósofo mascarado. In: _____. *Ditos e escritos – arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a, 299-306.
- _____. O que são as Luzes? In: _____. *Ditos e escritos – arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b, p. 335-351.
- _____. Entrevista sobre a prisão: o livro e o seu método. In: _____. *Ditos e escritos – estratégia, poder-saber*. Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 159-174.
- GÓMEZ, Lucía e JÓDAR, Francisco. Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas. In: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. xv, n. 37, Medellín: Universidad de Antioquia (septiembre-diciembre), 2003, p. 53-68.
- JÓDAR, Francisco. Políticas de la escolaridad. Ensayo sobre la falta de educación popular. In: *Diálogos*, 29, 2002, p. 30-38.
- MOREY, Miguel. Conjeturas sobre el delirio (Fragmentos). In: Argüés, J.A. (Coord.): *Gilles Deleuze. Un pensador nómada*. Zaragoza: Mira, 1997, p. 33-57.
- PIATON, Georges. *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*. Madrid: Marsiega, 1975.
- SENNETT, Richard. *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama, 1998.
- SERRES, Michel. *Le Tiers-Instruit*. Paris: Ed. François Bourin, 1991.
- SCHMID, Wilhelm. *En busca de un nuevo arte de vivir: La pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética en Foucault*. Valenca: Pre-Textos, 2002.
- VEYNE, Paul. Foucault revoluciona la historia. In: _____. *Cómo se escribe la historia*. Madrid: Alianza, 1984, p. 199-238.
- VIRNO, Paolo. *Virtuosismo y revolución. La acción política en la era del desencanto*. Madrid: Traficantes de sueños, 2003.

Tradução de Maria de Soledad Gómez e Maria de la Cruz Gómez, do original em espanhol. Revisão de Rosa Maria Bueno Fischer.

Francisco Jódar é professor do Departamento de Didática e Organização Escolar na Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência, Espanha.

Endereço para correspondência:
Departamento de Didática e Organização Escolar
Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação – Universidade de Valência
E-mail: francisco.jodar@uv.es

Lucía Gómez é professora do Departamento de Psicobiologia e Psicologia Social na Faculdade de Psicologia da Universidade de Valência, Espanha.

Endereço para correspondência:
Departamento de Psicologia Social
Faculdade de Psicologia – Universidade de Valência
E-mail: lucia.gomez-sanchez@uv.es