

# Educação e Filosofia

*fissuras no pensamento  
com Nietzsche, Foucault,  
Deleuze e outros malditos*

*Organizadoras:  
Paula Corrêa Henning  
Gisele Ruiz Silva*

  
Editora da Furg

**EDUCAÇÃO E FILOSOFIA:**  
**fissuras no pensamento com Nietzsche,**  
**Foucault, Deleuze e outros malditos**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

#### EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

#### COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIÁLE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

[editora@furg.br](mailto:editora@furg.br)

#### Integrante do PIDL

Editora Associada à



Paula Corrêa Henning  
Gisele Ruiz Silva  
*Organizadoras*

**EDUCAÇÃO E FILOSOFIA:**  
fissuras no pensamento com Nietzsche,  
Foucault, Deleuze e outros malditos



Rio Grande  
2021

© Paula Corrêa Henning, Gisele Ruiz Silva

2021

Projeto gráfico, diagramação e capa:

*Cíntia Gruppelli da Silva*

Fotografia da capa:

*Juliana Pereira Schlee*

Diagramação da capa:

*Anael Macedo*

Diagramação final:

*João Balansin*

Revisão Ortográfica e Linguística: Liliana Mendes

#### Ficha Catalográfica

E24 Educação e filosofia: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos [Recurso Eletrônico] / Organizadoras Paula Corrêa Henning, Gisele Ruiz Silva. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2021.  
336 p. : il. color

Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>  
ISBN 978-65-5754-092-3 (eletrônico)

1. Educação 2. Filosofia 3. Leitura 4. Educação Ambiental  
I. Henning, Paula Corrêa II. Silva, Gisele Ruiz III. Título.

CDU 37:1

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –  
CRB10/2344

## **Heterotopias e práticas de liberdade para pensar a educação**

Cíntia Gruppelli da Silva  
Jésica Hencke  
Luciana Gruppelli Loponte

Já não se trata, então, de ter só a coragem de saber, mas também a coragem da liberdade para poder ser e pensar de outra maneira (CASTRO, 2014, p. 150).

Outros espaços. Outros percursos. Outros modos de ser e pensar. Outras estratégias para colocar em funcionamento práticas de liberdade que nos deem condições possíveis para resistir em nosso tempo. A pretensão deste artigo não é julgar a história e os discursos de verdade em educação que nos constituíram e nos constituem até hoje, mas pensar a vida em sua expansão e provocar o pensamento a partir de autores como Foucault, Gallo e Henning – os quais permitem problematizar: o que podem, enquanto potência, os conceitos filosóficos de heterotopia (FOUCAULT, 2015) e práticas de liberdade (FOUCAULT, 2004a) para pensar a educação atualmente?

Para dar conta desses conceitos tão amplos e caros para as filosofias da diferença, surgem questões como: de que liberdade está-se falando? Será que existem condições reais para um pensamento que

produza um outramento capaz de criar heterotopias e dobras na educação?

Em *Sobre a Pedagogia*, em pleno século XVIII, quando o Iluminismo encontrava-se com toda a força, Immanuel Kant (1996) lançou as bases para a consolidação das atribuições da escola ao longo da modernidade. Em suas escritas, destaca quatro aspectos importantes na educação para que a humanidade possa se desenvolver integralmente: disciplina (o homem deve se diferenciar do animal selvagem); cultura (ser instruído e criar habilidades de leitura, escrita e, talvez, a música); prudência (ser socialmente civilizado); e, por fim, cuidar de sua moral (que se torne um cidadão do bem e feliz).

Kant ainda vai dividir a pedagogia (chamada de doutrina da educação) em *física* e *prática*. Assim, diferencia:

A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação *prática* ou *moral* (chama-se *prático* tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (KANT, 1996, p. 34,35, grifos do autor).

Dentro dessa lógica, Kant vai dizer que a criança precisa ser educada desde cedo para que um dia ela possa ser livre, ou seja, para que quando cresça não precise dos cuidados de outrem. Silvio Gallo vai corroborar:

Para Kant, saímos da menoridade através do uso próprio da razão e do entendimento. É essa capacidade de usar autonomamente a faculdade do raciocínio, sem ser tutelado por outrem, que funda a liberdade. De modo que a maioridade é, a um só tempo, uma condição intelectual, epistemológica, e ética. Somos capazes de conduzir nossas vidas quando somos capazes de pensar por nós mesmos (2013, p. 2).

Dessa forma, começa-se a trilhar um percurso no interior da liberdade criada, juntamente, com o sujeito moderno. No século das Luzes, Kant propunha a escolarização como forma de conhecer o mundo e dar um sentido àquilo que vai nos constituindo enquanto ciência, até chegarmos na maturidade. Sendo assim, o ser humano tem a possibilidade de adquirir sua autonomia, tornando-se independente de crenças e opiniões alheias, abrindo espaço à sua Razão (consciência) e tomando as rédeas para guiar a própria vida, atingindo, assim, um estado de maioridade rumo à liberdade.

No entanto, precisamos nos libertar de quê, já que se encontra em todo o projeto educacional, também contemporâneo, a necessidade de sermos disciplinados e moralizados para viver em harmonia e coletivamente? No pensamento de Kant, se não houvesse a escola para nos tornar corpos dóceis, seríamos animais selvagens entregues às paixões e caprichos. Por isso, precisamos ser moldados para, então, vivermos socialmente.

Paula Henning (2008, p. 241), ao lado de Nietzsche (2000), vai dizer que essa liberdade proposta por Kant nada mais é que uma falácia, pois “a liberdade que hoje podemos visualizar não funciona como uma liberdade redentora e emancipadora, mas como uma liberdade que, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que possibilita



práticas de resistência, também regula nossas ações. Trata-se, antes de tudo, de uma liberdade regulada”. Se toda a liberdade é, em alguma medida, regulada, poderíamos pensar em práticas de liberdade plurais, inventivas, como modos de resistência?

## **Por mais práticas de liberdade**

Foucault, em *Vigiar e Punir* (1997), esclarece que as mesmas “Luzes” as quais criaram a liberdade, também inventaram as disciplinas (com o surgimento das instituições reguladoras, além das escolas, também as prisões, clínicas...). Nesse contexto, a liberdade se transforma em um conceito carregado de problematizações a serem feitas. Desse modo, questiona-se de que maneira este filósofo nos ajuda, a partir do conceito de liberdade, a pensarmos a educação em nossos dias? Que trajetória Foucault foi capaz de traçar ao potencializar o pensamento nas relações entre o sujeito moderno e as tão almejadas práticas de liberdade?

Em *Ditos e Escritos V* (2004a), Foucault, em entrevistas ao final de sua vida, fala de sua experiência filosófica a qual faz emergir seu pensamento sobre as práticas de liberdade. Durante toda a vida, debruçou-se em três grandes domínios que compõem essa experiência: o da verdade<sup>1</sup>, poder e si mesmo. Do primeiro domínio

---

<sup>1</sup> “A concepção de verdade, em Foucault, tem origem em seu ceticismo histórico e busca investigar o passado para perceber o caráter contingente de nosso presente. Isso porque a verdade é sempre uma construção humana e serve sempre a uma série de finalidades estratégicas. De fato, a noção foucaultiana de verdade possui uma relação direta com a concepção de saber/poder, na qual a verdade é um discurso criado em um determinado momento, obedecendo a uma determinada racionalidade, e visando, estrategicamente, a um determinado fim. Todavia, este discurso não

surge o discurso científico como a nova verdade que disciplinariza e exerce o poder sobre os corpos. Gallo e Veiga-Neto destacam que esse primeiro domínio está ligado à Arqueologia de Foucault (*ser-saber*):

Ora, as diversas ciências – ou as várias disciplinas – constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo ao nível do saber. Esta ordenação está intimamente relacionada com os mecanismos de poder. A disciplina, que se tornou sinônimo de campo de saber tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar, apresenta uma ambiguidade conceitual muito interessante: invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício do poder. Disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades. (2007, p. 8,9).

Nesse período, Foucault vai se preocupar: “Que relações mantemos com a verdade através do saber científico, quais são nossas relações com esses ‘jogos de verdade’ tão importantes na civilização, e nos quais somos simultaneamente sujeitos e objetos?” (2004c, p.300, grifo do autor).

Como o segundo domínio filosófico de Foucault (o qual está ligado a uma Genealogia) é o do poder – onde ele buscou problematizar as múltiplas relações do poder com os jogos<sup>2</sup> de verdade: “Que relações mantemos com

---

é desprovido de relações e de efeitos de poder, o que nos leva a dizer, com Foucault, que todo jogo de verdade segue acompanhado de relações de poder que o sustenta” (GONÇALVES, 2012, p. 68,69).

<sup>2</sup>“[...] quando digo ‘jogo’, me refiro a um conjunto de regras de produção de verdade. [...] é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em

os outros, através dessas estranhas estratégias e relações de poder?” (FOUCAULT, 2004c, p. 300).

Para Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 9), Foucault vai nos mostrar que vivemos três modelos de exercício de poder na modernidade, os quais se complementam: o de soberania, o disciplinar e o biopoder. Os dois primeiros, a partir de instituições e tecnologias disciplinares, são construídos com o objetivo de domar e controlar os corpos, como uma forma de introjetar a dominação. E, quando a disciplina já cumpriu o seu papel de individuação, o biopoder surge como uma estratégia de controlar a população, possibilitando, assim, a governabilidade dos povos.

Dessa forma, é, no interior dessa governabilidade<sup>3</sup>, que Foucault (2004a) vai dizer que existe espaço para a liberdade dos indivíduos. Para o autor, o poder não é o mal, mas jogos estratégicos; e vai tomar a instituição pedagógica como exemplo:

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação. [...] Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *éthos*, de prática de si e de liberdade. [...] São indivíduos

---

função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda” (FOUCAULT, 2004a, p. 282, grifo do autor).

<sup>3</sup> “[...] nessa noção de governabilidade, visto ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2004a, p. 286).

livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros, e para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro (2004a, p. 284-286, grifo do autor).

Portanto, como terceiro e último domínio, questionando quais as relações entre a verdade, poder e si mesmo, é que Foucault (2004c) vai chegar à conduta individual, no domínio da Ética, em que Gallo e Veiga-Neto destacam que é, a partir dos estudos sobre a ética nas morais antigas, que: “[...] Foucault nos permite a nós, educadores, pensarmos em torno daquilo que estamos fazendo de nós mesmos. A investigação em torno das relações de poder levou-o a encontrar os mecanismos de relação do indivíduo consigo, a noção da antiguidade clássica da ética como uma construção de si, como uma forma de cuidar de si” (2007, p. 10).

É sobre a Ética em Foucault que essa escrita foi pensada para possibilitar práticas de liberdade em educação. Pois ele nos mostra que somos muito mais livres do que pensamos ser; que mesmo sendo produtos de jogos de poder, de saber e de verdades os quais nos constituem social e coletivamente. É possível pensar e agir criticando e destruindo tudo aquilo que nos sufoca, para, então, experienciar uma vida ética, estética e política de acordo com os nossos pensamentos e com a condução de nossas vontades.

De acordo com Alípio de Souza Filho, Foucault, quando retorna às morais antigas, passa a se ocupar com o sujeito da ação, o sujeito ético da verdade, com a ética do cuidado de si, com as práticas de liberdade possíveis.

A liberdade do cuidado de si somente pode ser experimentada como tal se é uma experiência ético-moral do sujeito em sua própria verdade, uma experiência sempre singular e intransferível. A liberdade em pensamento, a liberdade em movimentos independentes da alma, sem libertação final. Exercícios de crítica da formação anterior do sujeito, em sua subjetivação pelo poder, pela ideologia. Nos livres exercícios agonísticos das artes de si, o sujeito e a verdade não estão vinculados pelo exterior e como que por um poder que vem de cima (o Estado ou Deus, como nos liberalismos, socialismos ou como nas éticas religiosas), mas por uma escolha irreduzível de existência: o sujeito da verdade de sua liberdade não o é mais no sentido de uma sujeição, as de uma subjetivação-outra, aquela de que ele é seu artífice e seu mestre. Aqui, quando o sujeito exercita-se pelo pensamento a considerar como devendo produzir-se como uma obra de arte, permanecendo mestre de si, vivendo consigo mesmo, repousando em si próprio, refletindo sobre a natureza de seu próprio governo, sendo o sujeito ético que se pensa, sendo capaz de agir em função de uma verdade, e devendo sê-lo pelo exercício da reflexividade e da ação. (SOUZA FILHO, 2008, p. 21).

Tensionar o conceito de liberdade em Foucault junto à educação é possibilitar novas construções históricas voltadas para mais práticas de liberdade e menos práticas coercitivas (mesmo sabendo que estas últimas são inevitáveis e indestrutíveis). Foucault ainda vai questionar: como é possível praticar a liberdade? Para ele, “a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (2004a, p. 267). No mundo greco-romano, a ética vivida com liberdade passava pelo ocupar-se de si mesmo, conhecer-se, cuidar de si mesmo, para, então, poder cuidar dos outros.

Paula Henning (2008, p. 229, 230; 257), em sua tese, traz, também, algumas possibilidades de práticas de liberdade:

Penso que possibilitar rupturas com a moral naturalizada que conhecemos e convivemos já é alguma forma de romper com a hegemonia da maneira de ser e viver a episteme moderna. Trata-se de uma mudança nas bases de justificação e operação do agir moral, que não responde mais a uma transcendência ou universalidade, mas a uma constante tensão que nos leva a tomar posição, decidir, julgar, criar modos singulares de convivência coletiva. [...] Possibilitar práticas desviantes e criativas de ser na produção ética dos indivíduos, sem desconhecer ou recusar a tensão permanente que nos coloca em luta com o que vínhamos sendo.

A impressão que se tem é que a liberdade, no contexto desses pensadores, se apresenta como uma estratégia de guerra para quem deseja ir além de suas capacidades apresentadas pela razão de Kant (1996). Ou seja, a liberdade está em nossa capacidade de criar outros mundos, outros desvios e percursos, outros espaços, novas maneiras de se relacionar com o outro... Problematizar o que é possível criar nessa trama é o que provoca o pensamento ao extremo. E, como grande intelectual do pensamento, Foucault vai atribuir à filosofia a grande função de “questionar todos os fenômenos de dominação em qualquer nível e em qualquer forma com que eles se apresentem – política, econômica, sexual, institucional. Essa função crítica da filosofia decorre, até certo ponto, do imperativo socrático: [...] ‘Constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo’” (2004a, p. 287, grifo do autor).

## Por mais heterotopias

*Heterotopia* foi um conceito que Foucault (2015) explorou pouco em suas escritas. No entanto, a abordagem que se pode fazer é mais ampla do que se imagina. A palavra surgiu em oposição às utopias (espaços irreais) para designar espaços reais, de passagem, que têm múltiplas camadas de significação ou de relações a outros. São espaços de contestação, lugares outros, contraespaços, não hegemônicos e transitórios. Entre tais lugares, há outros. São heterotopias a cama dos pais, os cemitérios, os recônditos da casa, os esconderijos infantis, as prisões, as salas de aula, os hospitais, os jardins, as colônias de férias e, também, o navio. Por eles, pode-se passar, mas neles não se vive plena e permanentemente.

É um conceito que problematiza a confluência de espaços sociais, à medida que potencializa analisar o entorno através de diferentes residências. Acerca deste conceito, o autor propõe pensar em desvios, crises, à medida que vislumbra diferentes espaços e as possíveis relações a fim de compor concepções de vida, alterando o espaço social. Imerso nesta conjuntura, Gallo (2013) vai nos mostrar a importância de pensar esse conceito junto à educação, quando ele propõe, em suas escritas, que o pensamento heterotópico coloca em projeção e promove o desenvolver social de saberes, possibilidades e transformações educacionais que, em uma visão utópica, jamais seriam colocadas em funcionamento.

O conceito foucaultiano de heterotopia provoca pensar o cotidiano escolar como outro espaço, um lugar alternativo onde é possível a existência de outras relações entrelaçadas pela potência da criação, um amálgama de anseios, desejos, pensamentos, coletividades que singularizam o aprender. Configurando uma possível

“educação menor” (GALLO, 2008) feita de agenciamentos, percepções, afecções, enunciados e visibilidades (DELEUZE, GUATTARI, 2013). Muda-se o foco da escola como lugar de permanência para lugar de passagem, um lugar não lugar, ou nas palavras de Gallo (2013) um *entre-lugar*.

A heterotopia problematiza a relação existente entre topos-espaco e o ser humano. Tomar o cotidiano escolar como heterotopia é provocar o criar, transformar a escola em um lugar de relações não instituídas, não determinadas, e sim inventivas, múltiplas, dinâmicas, focadas no aprender, “[...] tomar o cotidiano escolar como o entre-lugar da educação maior, aparelho de Estado estratificante e segmentarizador e da educação menor, máquina de guerra nômade, alisadora e produtora de linhas de fuga” (GALLO, 2013, p. 10).

Não se propõe trocar um fluxo educacional por outro, mas mantê-los em articulação, ou melhor, compor uma “educação menor” pelas veias que tensionam rachaduras na “educação maior”. Se os topos-espacos da escola moderna são respaldados por uma relação assimétrica de poder, fomentado por um sistema de disciplinamento, normalização dos corpos, planificação de um ensino social, envolto pela biopolítica e por relações de biopoder, ousar uma heterotopia é justapor corpos e espacos, criar um jogo de relações simétricas em que o aprender e o criar são mais importantes do que o ensinar.

Nesse jogo de relações entre o aprender e o criar, a experiência heterotópica torna-se potência ao pensamento. “[...] a heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar vários espacos, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (FOUCAULT, 2015, p. 435).

O biopoder é composto por uma série de fenômenos, um conjunto de mecanismos que constitui características biológicas que podem vir a adentrar um



campo de estratégias políticas, apto a articular relações de poder, em outras palavras, mostra-se como a possibilidade de perceber como as sociedades modernas do século XVIII passaram a considerar o fator biológico, tornando o humano uma espécie (FOUCAULT, 2008).

Para Foucault (2008), a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos e só é articulada e mantida se demonstra resultados e fins almejados, assim, as estratégias de controle que colocam em evidência o biológico, demarcam, de certa forma, a soberania, através de campos discursivos como a política, a medicina, o sistema jurídico, a supremacia curricular, o estado nação, entre outros enunciados que se apresentam de forma naturalizada no contexto que desponta atravessado por narrativas e configura modelos educacionais provenientes de um aparelho de Estado.

Criar fissuras, no aparelho de Estado, é compor uma máquina de guerra nômade, que produz linhas de fuga (GALLO, 2013) e constitui um dos desafios que se apresenta a uma educação heterotópica, na qual o trabalho do professor/educador transforma-se e associa-se à lógica do funcionamento, fazer funcionar é criar outras estratégias para o aprender. Quando o foco do evento escolar é o aprender, o professor/educador não tem qualquer controle, outras experiências, outras percepções, novos jogos relacionais entram em marcha, longe de modelos e padrões. Os professores/educadores inventam-se junto aos alunos, renovam e inovam o ensinar, perpassam múltiplas possibilidades para aprender. Não há modelos, métodos ou estigmas e paradigmas a serem seguidos restritamente, podendo emergir daí uma “educação menor” (GALLO, 2008) praticada no interior de uma instituição escolar “maior”, podendo se criar um fora dentro da escola, provocando rupturas com as certezas instituídas, com os modelos

curriculares universais, com as metodologias de ensino, instigando atravessamentos e criações que ocorrem no entre, no entremeio heterotópico que se torna potência do aprender.

[...] se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. [...] A educação menor age exatamente nessas brechas, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (GALLO, 2008, p. 67).

Trata-se de criar resistências, promover outras formas de aprender díspares do ideal moderno, compor heterotopias.

Como Foucault afirmou que as heterotopias são multiplicidades, na medida em que justapõem, num único lugar, vários espaços distintos, que são incompatíveis entre si, podemos pensar na possibilidade de criação de heterotopias no tópico. Isto é, a criação de espaços outros de relações instituintes e criativas, no espaço instituído (tópico) (GALLO, 2013, p. 10).

Um processo educativo compreendido através de um ideal de “modernidade”, segundo Gallo (2013), está integrado a um amplo projeto social, político, antropológico e gnosiológico (essência humana), erigido sob a ótica do disciplinamento, cujos métodos educacionais emergem como modelos a serem seguidos e reproduzidos, tendo-se a certeza de que os resultados serão apresentados como elementos objetivos e imutáveis. Associado a tais premissas da “modernidade”, a educação escolar estrutura-se com a pretensão de emancipar o humano, compreendendo-se o emancipar

como o ato de cultivar corpos e mentes e, assim, alcançar a liberdade.

Henning (2008) pontua que a liberdade não é redentora e emancipadora, configura-se como uma forma de resistência à medida que regula nossas ações, uma liberdade regulada. Ao apropriar-se dos estudos de Foucault, a autora destaca que a liberdade resulta do movimento de pensar sobre a vida, produzindo-a como uma obra de arte. Sendo resultado da produção de uma ética, o mundo apresenta-se como uma constituição humana, e a vida é uma criação ininterrupta:

Com essa perspectiva, chamada por Foucault de estética da existência e não uma ética moral, a liberdade resulta de pensar sobre a própria vida e produzi-la como uma obra de arte, produzi-la por práticas de liberdade possíveis. Assim, a liberdade aqui não é vista como um fundamento racional e uma condição natural possível a partir da razão esclarecida. A liberdade é vista como resultado da produção de uma ética... (HENNING e RATTO, 2010, p. 582).

A proposição educacional moderna e disciplinadora acredita na liberdade produzida por um fundamento racional e por uma condição natural, questões presentes no pensamento kantiano. O autor defende que o ser humano é a única criatura que precisa ser educada e não prescinde de acompanhamento, cuidado, orientação e um processo de tutoria para tornar-se esclarecido, atingir a maioria intelectual e social e, através do esclarecimento, alcançar a liberdade. Para ele, a disciplina é humanizadora. O ato de disciplinar resume-se ao tratamento pelo qual se retira o humano de sua selvageria nata para um mundo social e cultural; a função

da disciplina é “transforma[r] a animalidade em humanidade” (KANT, 1996, p. 11).

Gallo (2013), ao se referir à liberdade em Kant, que é atingida pela maioria, faz emergir incômodos e questionamentos: que maioria é essa, se os indivíduos são disciplinados a servir padrões e modelos impostos por uma dada sociedade? Como se potencializa a autonomia e a liberdade imersa neste plano disciplinar? É possível inventar outras formas de ensinar não disciplinadoras? Qual a potência de se pensar uma educação menor e heterotópica?

Não é nossa pretensão, nesta escrita, responder aos presentes questionamentos, mas provocar formas outras de analisar o plano da educação, da liberdade e da disciplina envolto pelo pertencimento aos *entre-lugares* heterotópicos.

A escola moderna, ao tentar cumprir seu papel de regular um modelo social em seu ímpeto de conduzir a sociedade para um crescimento e desenvolvimento financeiro, arquitetônico e tecnológico, gerido por estratégias disciplinares, usufruiu dos estudos de Kant (1996) ao propor um processo de disciplinamento e instrução para humanizar o ser humano e torná-lo autônomo, tendo como consequência a liberdade. Em contraponto, Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* (1997, como já mencionado), evidencia o poder disciplinar como um mecanismo que conforma sujeitos ao produzir corpos dóceis, produtivos e úteis à máquina social. Elementos que ultrapassaram gerações e, ainda, estão presentes no plano educacional, em pleno século XXI, atravessado por leis, normas, regimentos, parâmetros e bases curriculares, pode-se destacar que, em um mundo global, gerido pela mídia e pelo marketing, amplia-se o leque da disciplina para o controle (DELEUZE, 2008).

As filosofias da diferença, encabeçadas por filósofos franceses, como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Félix Guattari, entre outros, debruçaram-se em seus estudos sob a proliferação de um pensamento pela multiplicidade, pela criação de outros espaços, pela heterotopia, pela singularidade contra o mesmo. Instigando uma ruptura com os métodos, os modelos e as regras disciplinares construídas socialmente e reproduzidas no âmbito escolar, cujo desafio posto por estes filósofos é pensar outras formas de viver atravessamentos filosóficos, artísticos, criadores e inventivos.

Uma educação que rompe com o modelo da sociedade disciplinar envolve-se com a problemática das sociedades de controle (DELEUZE, 2008), não se escapa de um perfil social sem instaurar-se em outro. O presente modelo desequilibra e produz rachaduras à estrutura da modernidade que tem, na metáfora da “fábrica”, seu ideal de certeza, formação e disciplinamento. O sujeito perpassa pelos espaços e conclui ciclos entre a família, a fábrica e a escola, dentro de um processo longo, descontínuo e infinito. Por sua vez, as sociedades de controle agem por modulações, metaestabilidade, meritocracia, bônus, competição. Numa sociedade de controle, tudo está em fluxo, processo, nada está terminado. Entre a família, o trabalho e a escolarização, há o inacabamento e a formação contínua (DELEUZE, 2008).

O cotidiano escolar heterotópico é a dobra da escola (GALLO, 2013), seu dentro utópico e “maior” e seu fora heterotópico e “menor”, que age por dentro dos modelos disciplinares e de controle, “[...] o cotidiano escolar é espaço de construção de autonomia de professores e estudantes” (GALLO, 2013, p. 11). Ao se criar dobras, modulações, transformações e aprendizagens, no cotidiano escolar, ao resistir e produzir

um devir autônomo, minoritário, inventam-se espaços outros dentro da ordem instituída. O cotidiano escolar, como heterotopia, é uma região de fronteira, de valorização das diferenças, de espaço de criação da autonomia e de tensionamento de linhas de fuga, não um programa a ser seguido, um modelo, uma narrativa, mas sim a invenção ilimitada de possibilidades e multiplicidades de aprender, ou melhor, compor uma outra educação.

### **Por uma educação do aprender**

O educador deveria viajar. E convidar a viajar. Deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe. Passar um sinal, uma palavra, que possa atravessar a quem o receba. Sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia do educar.

Que o tempo não passe como passa o tempo. Porque educar também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar... (SKLIAR, 2014, p. 28)

Educação? Que palavra ousada! Traz, em seu conceito, múltiplas visões, sua origem remonta ao latim *educare*, compreendido como o ato de educar, sendo este um conjunto de normas, processos, procedimentos pedagógicos que visam ao desenvolvimento completo do ser humano. Mas o que significa desenvolvimento completo? É possível que algum ser humano atinja sua completude em determinada etapa da vida?

Educar associado ao aprender é mutação, ação, movimento, continuidade, fluxos de sensações e desejos, um continuum devir em espaços de heterotopia. Por ser

processo, rompe com o conceito de completude (fechar, terminar, ser completo), diferente do olhar múltiplo e singular que articula movimentos e questionamentos, instiga a uma percepção apurada, ousada, não a verdadeira e sim a um olhar atual, possível de tornar-se virtual (vir a ser), um entre-lugar.

Educar envolve o reconhecimento e inserção do ser no meio em que vive. Em sentido amplo, educa-se para respeitar as leis, aceitar as normas, viver em uma sociedade “caótica” a partir das “linhas” que demarcam a ordem, o lugar, a forma em si, a memória e, para isso, construíram-se mecanismos disciplinadores (igrejas, escolas, indústrias, fábricas, hospitais, presídios, casas de recuperação e reinserção social), respaldados para agir em prol da qualidade de vida, valorizando a educação como meio e fim das relações socioculturais, configurando o meio moderno de se alcançar a liberdade.

Por outro lado, o aprender se constitui a partir do rastro, do esquecimento como potência de transformação, desestruturam-se as estruturas curriculares com a intenção de permitir o florescimento da sensação, do “acontecimento” que se dá pelo encontro (a força que reage no entremeio das relações que se estabelecem), pelo sensível que perpassa o corpo como uma onda vibrátil, modificando, continuamente, quem se é. Isso remete ao criar, como forma de aprender, possibilitando ao próprio objeto da criação interagir com o outro e expressar-se.

A aprendizagem é efeito de multiplicidade dos encontros com as coisas, corpos, palavras, elementos intercessores, o aprender se dá na coletividade. As ações cotidianas, na escola, são imprevisíveis, escorrem por entre os sistemas racionais, há o inesperado, o dinâmico, a necessidade de escolhas diante dos acontecimentos. Aprender é perigoso, é estar aberto à inclusão, aos

desafios, à violência de lançar-se ao abismo incerto das fugas. Aprender é analisar, interpretar, compreender, assimilar, questionar, inventar, propor, desafiar-se, inovar e traduzir as múltiplas relações que são evidências em uma sala de aula, é desfocar da norma, do conteúdo e das certezas e oportunizar tensões e diferenças.

O aprender é imprevisível, não há como prever, planejar, quantificar, medir, controlar os processos educacionais, assim como prescreve a pedagogia moderna já defendida por Kant. O professor/educador pensa que ensina ao desenvolver um determinado currículo, certos conteúdos com base em algumas técnicas, mas não tem como prever se o aprendiz está a aprender. De forma análoga, além da proposta de ensino do professor/educador, há uma margem de incertezas de outras aprendizagens, obscuridades não quantificáveis. O aprender acontece pelas relações, pelas multiplicidades, pelas incertezas, diferente de produzir narrativas.

Narrar é repetir a partir de um olhar. Aprender é rejuvenescer, é produzir diferenças ao repetir o diferente e não o igual; as relações educacionais podem ser compreendidas como movimento, fluxo e devir, diferente da estática, do engessar e da verdade. Uma educação que se pensa e se faz pelo projeto heterotópico e sensível está alicerçada no esquecimento de si para alterar-se a si mesmo.

A escola contemporânea que se enlaça em uma “educação menor” configura-se como um espaço topológico que propicia aprender entre as fissuras, atravessado por outros meios de comunicação, de socialização, de relações. Nessa conjuntura, o tempo e o espaço da escola adquirem outros sentidos, desterritorializam-se, compõem hipertextualidades, interconexões. Em face da emergência hodierna, a escola heterotópica trabalha com o erro, com a dúvida, com a



insegurança em meio a um processo de criar novas formas de viver e interagir com as singularidades.

Estamos falando da concretude da escola e da sala de aula, um espaço feito por pessoas, saberes, conteúdos obrigatórios, normas, regras, padrões, performances esperadas e idealizadas. Neste topo-lugar heterotópico, o professor-educador se coloca em movimento, aprende junto com o aprendiz em seus descaminhos, dúvidas, inseguranças e incertezas, um percurso que se faz ao caminhar, formado por errâncias, encontros, sentidos, criação, num entre-lugar híbrido, dinâmico, desafiador e inovador. O aprender se dá pelo deslocamento, pela problematização, através da dúvida e da necessidade, assim como a potência da liberdade que se configura não pela autonomia atingida pela maioria, mas sim pela potência de compor uma ética de si, atravessada pelo cuidado de si, assim como propôs Foucault (1985). Pode-se dizer que, na violência do pensamento, se desloca o sujeito da certeza para a incerteza, da tranquilidade do conhecido para a instabilidade do novo lugar, do ensino para o aprender. Aprender é movimentar-se.

Diante dessas considerações, destacamos que é possível compor novas formas do escolar, as quais, inevitavelmente, precisam se lançar ao abismo das dúvidas, questionamentos, incertezas, desafios, espaços desconhecidos e simetria nas relações, a fim de permitir-se fazer outras coisas, compor diferenças, que enxergue possibilidades de se ramificar nos inúmeros encontros com outras multiplicidades. Não seria isso mesmo que nos desafiamos enquanto procuramos viver modos de aprender em meio a uma pandemia?

## Referências

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Trad. Beatriz de Almeida Magalhães. Rio de Janeiro: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pél Pelbart. 1ªed. 7ª reimp. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Júnior, e Aberto Alonso Muñoz. 3ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Ed. 34, 2013.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, pp. 428 – 438.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, pp. 264 – 287.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, pp. 288 – 293.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c, pp. 294 – 300.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, Silvio e VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma

filosofia da educação. In.: AQUINO, Júlio Groppa e REGO, Teresa Cristina (Coord.). *Foucault pensa a Educação: Coleção Biblioteca do Professor*. Osasco, SP: Editora Segmento, mar. 2007. p. 16-25.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. *36ª Reunião Nacional da ANPEd*. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. p. 1-12. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt13\\_trabencomendado\\_silviogallo.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf)>. Acesso em: 09 de junho de 2020.

GONÇALVES, Daniel L. C. A liberdade cética de Michel Foucault. *Revista Estudos Filosóficos*. n. 9, 2012. DFIME – UFSJ – São João del Rei/ MG. p. 68-76. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>.

HENNING, Paula Corrêa. *Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: produção de saber e moral nas ciências humanas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2008.

HENNING, Paula; RATTO, Cleber Gibbon. Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: a figura falaciosa da liberdade como promessa de redenção. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.36, n.2, p. 571-583, maio/ago. 2010. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000200010&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000200010&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso em 22 jul. 2020.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOUZA FILHO, Alípio. Foucault: O cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (org). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.