



**O PODER DISCIPLINAR ESCOLAR E A RESISTÊNCIA FREIREANA:
ATITUDE PARRESIÁSTICA CHAMANDO AO CUIDADO DE SI**

**SCHOOLS' DISCIPLINARY POWER AND THE FREIREAN
RESISTANCE: A PARRHISIATIC ATTITUDE CALLING FOR THE
CARE OF THE SELF**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018089>

Amanda Machado Chraim - Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Este artigo tematiza os conceitos de poder disciplinar, resistência, parresia e cuidado de si, todos com base nas proposições foucaultianas, buscando discutir teoricamente, a partir deles, a configuração escolar brasileira da primeira metade do século XX, numa tentativa de perceber as táticas das manifestações de poder desse dispositivo. Embasando-se nessa discussão, propõe-se, então, a partir dos escritos de Paulo Freire (2014a, 2014b), uma aproximação desse educador com a atitude parresíastica, numa postura de resistência ao dispositivo escolar. Percebendo, assim, a perspectiva freireana como um chamado ao cuidado de si para os trabalhadores brasileiros em processo de alfabetização, o texto aproxima esse autor com a perspectiva foucaultiana no que se refere à busca de práticas de liberdade como um investimento micropolítico.

Palavras-chave: Poder disciplinar; Resistência; Parresia; Cuidado de si.

ABSTRACT

This article reflects about the concepts of disciplinary power, resistance, parrhesia and care of the self, all based on Foucault's propositions, aiming at discussing theoretically, with their help, how Brazilian schools were set in the first half of the 20th century, in an attempt to understand the tactics of power manifestations of that apparatus. Based on that discussion, we propose, then, taking as reference Paulo Freire's (2014a, 2014b) writings, an acquaintance of this educator with the parrhesiastic attitude, in a stand of resistance against the school's apparatus. Thus realizing the Freirean perspective as an urge for Brazilian workers to take care of the self in the literacy process. The text brings this author closer to the Foucauldian perspective as it relates to the search for freedom practices as a micropolitical investment.

Keywords: Disciplinary power; Resistance; Parrhesia; Care of the Self.

1 INTRODUÇÃO

Tomando como princípio os escritos de Michel Foucault, qualquer busca por uma história global torna-se infundada. Assim, a tentativa de construir uma história da educação, com uma perspectiva de continuidade e progressão, levaria àquilo que este filósofo francês apontou e aprofundou em seus textos: não há processos irreversíveis ou bases imóveis em



longos períodos históricos. Essa linearidade histórica que foi buscada muitas vezes no campo da educação pode ser substituída, como propõe Foucault (2014a, p. 3), “[...] por um jogo de interrupções em profundidade”, de forma que se perceba que há outros níveis de análise que não uma determinada época ou século, em que se faz uma regressão em direção à origem, aos precursores – a proposta é de se olhar, ao contrário, para os fenômenos de ruptura e seus múltiplos efeitos (FOUCAULT, 2014a). O foco do autor é, assim, perceber como determinados saberes se constituem, quais as condições de produção para a criação ou alteração dos discursos, sendo que sua pesquisa é sempre instruída pelos documentos pesquisados (MACHADO, 2007).

A análise a que se propõe este artigo, embasada nas proposições foucaultianas, será distanciada, portanto, de uma tentativa de estabelecer uma evolução no campo da educação no Brasil. Importa reiterar tal olhar ao longo deste estudo, pois o autor dos recortes que serão analisados – Paulo Freire (2014a, 2014b) – mantém, ainda hoje, um status de precursor daquilo que foi nomeado como “educação problematizadora”. O que poderá ser percebido, no entanto, é como as proposições de Freire (2014a, 2014b) não teriam sido possíveis anteriormente ao seu tempo, já que seus discursos estão relacionados a uma configuração histórica e social particular – numa perspectiva foucaultiana, é possível perceber que os enunciados não se organizaram, assim, de modo a constituir tais proposições.

Isso não significa, entretanto, que aqueles saberes anteriores a Freire não sejam levados em conta, pois caracterizam aquilo que Foucault denomina a priori histórico, assinalando “[...] o elemento a partir do qual a episteme é condição de possibilidade dos saberes de determinada época” (MACHADO, 2007, p. 135). De acordo com o próprio autor,

Esse a priori é aquilo que, numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro (FOUCAULT, 2000, p. 218).

Assim, as condições de produção para que Paulo Freire propusesse suas questões acerca da educação no Brasil devem ser consideradas na medida em que seu discurso se



insurge justamente como uma contraposição àquilo que se consolidou como as formações discursivas referentes ao sistema escolar brasileiro na primeira metade do século XX. Para dar conta disso, o presente artigo busca discutir questões relacionadas às relações de poder e, mais especificamente, a um dispositivo de poder disciplinar, a escola. As táticas empreendidas para que o poder seja disseminado neste dispositivo serão abordadas de forma a perceber, em seção posterior, de que maneira Freire (2014a, 2014b) resiste a elas.

Este artigo propõe, então, que, estabelecidas as relações de poder relacionadas ao dispositivo escolar, o mencionado educador, como um resistente ao poder disciplinar, pratica a parresia, revelando as verdades acerca da maquinaria que envolve a escola. Propondo-se, então, que Freire (2014a, 2014b) tenha tido atitudes parresias ao longo de sua vida, este artigo busca estabelecer, numa proposta de vinculação entre os conceitos abordados por Michel Foucault, que ele foi um homem do cuidado de si.

2 AS RELAÇÕES DE PODER

Naquilo que pode ser denominado como um segundo movimento da produção teórica de Foucault, está a genealogia, em que o autor se volta para a análise daquelas forças que criaram este presente e não outro, trazendo o caráter local para a crítica. Assim, diferentemente das suas pesquisas arqueológicas, como em *As palavras e as coisas*, em que o filósofo trabalhou os conceitos, as questões internas ao discurso – a busca sobre como os discursos funcionam –, agora os elementos observados são exteriores ao discurso, buscando a compreensão do porquê eles são produzidos. A genealogia é, assim, “[...] uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos” (MACHADO, 2007, p. 167) ou, como coloca o próprio autor, é “[...] o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1998 p. 171). Vê-se, assim, que o pesquisador compreende que aquilo que está materializado no discurso tem relação com as lutas que o antecederam.

Neste percurso, Foucault observa a questão do poder e a sua relevância para a constituição dos saberes, apontando uma relação de não-sinonímia entre Estado e poder – há, segundo o filósofo, diversas formas de exercício do poder distintas do Estado, mesmo que



estejam ligadas a ele de forma a intensificar sua eficácia (MACHADO, 2007). Segundo Machado (2007, p. 169),

[...] as análises indicaram claramente que os poderes periféricos e moleculares não foram confiscados e absorvidos pelo aparelho do Estado, nem, se nasceram fora dele, foram inevitavelmente reduzidos a uma forma ou manifestação do aparelho central. Os poderes são exercidos em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, e nesse complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado [...].

Por meio desta genealogia, então, pode-se observar o poder como algo que circula em todas as esferas, uma força ínfima, mas com grande penetração, já que não é o domínio de alguém, uma propriedade; Machado (2007) chama atenção para o fato de que, no limite, o poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder – ele não se diz, é uma força incorpórea. Vê-se, nessa perspectiva, que não há uma institucionalização do poder, ele não se configura de maneira estrutural, mas como um conjunto de estratégias variáveis.

Não se pode tomar o poder sob as bases foucaultianas, entretanto, como algo negativo, que somente regra, interdita e censura, como força somente de dizer “não”, de colocar limites (FOUCAULT, 1999b). Questionando de forma crítica tal olhar, Foucault (1999b) estabelece que os aparelhos do poder da sociedade são bastante numerosos – afirma, sobre isso, que esta sociedade é a mais inventiva em mecanismos de poder sutis –, com rituais e instrumentos bastante visíveis e seguros, e por isso não podem ser tomados somente como forma negativa de interdição. Por meio das suas análises sobre o dispositivo da sexualidade, o filósofo explica, por um viés histórico, as razões do poder ser tomado dessa forma, apontando, então, que “[...] é somente mascarando uma parte importante de si que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos” (FOUCAULT, 1999b, p. 83) – a função do poder, assim, é mascarar o que ele faz de fato. Corroborando esse posicionamento, Machado (2007) afirma que o poder não poderia ser explicado inteiramente se caracterizado somente por sua função repressiva, já que o seu principal objetivo não é atrapalhar a vida dos homens ou expulsá-los da vida social de forma a impedi-los de exercer suas atividades.



É dessa forma, então, que se abre uma das teses fundamentais para compreender a questão do poder em Foucault: “[...] o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma ‘positividade’” (MACHADO, 2007, p. 172). Por conta disso, como coloca Machado (2007), ele tem como alvo o corpo humano, mas não para mutilar ou supliciar esse corpo, mas para aprimorar e adestrar. O seu objetivo básico, então, é gerir e controlar a vida dos homens para que seja possível utilizar ao máximo esses corpos. Foucault (1999b, p. 90) estabelece, assim, que as relações de poder possuem, onde atuam, “[...] um papel diretamente produtor”. Segundo Machado (2007, p. 172), o objetivo do poder é aproveitar as potencialidades dos homens e utilizar um sistema de aperfeiçoamento das suas capacidades; objetivo, continua o autor,

[...] ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contrapoder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política.

Para dar conta de todos esses objetivos econômicos e políticos, há diferentes formas de poder e distintos dispositivos com táticas particulares para disseminá-lo. Este artigo se propõe a tratar de questões relativas a um dispositivo específico, a escola.

3 A ESCOLA: PANOPTISMO E PODER DISCIPLINAR

Segundo Machado (2007), o problema do poder surge para Foucault por meio de uma relação específica: a partir de seu olhar em torno da história da penalidade, coloca-se para o autor a questão do poder em relação ao enclausuramento, que incide sobre os corpos dos indivíduos e utiliza uma tecnologia própria de controle. Essa tecnologia, aponta o filósofo francês, não era exclusiva da prisão, mas pode ser encontrada em outras instituições – uma delas é a escola.



Tratando, então, do sistema panóptico (a partir do Panóptico de Bentham) como uma revolução tecnológica no que se refere à vigilância e ao poder, Foucault (1999b) mostra que inicialmente este mecanismo surge com o Estado, mas se espalha para outros níveis, de forma que diversos dispositivos têm essa configuração panóptica, já que é pouco custosa e extremamente eficiente, pois possibilita um estado de visibilidade constante. Tal visibilidade é hierarquizada, já que o poder não é visto, não deixa marca – está constituído para ser apagável, não localizável –, mas está disseminado pelos dispositivos com a intenção de corrigir, com o objetivo primeiro já colocado anteriormente: a criação de corpos dóceis, caracterizando o Panóptico como um centro do poder disciplinar.

Em suma, faz com que o exercício do poder não se acrescente de fora, como uma limitação rígida ou como um peso, sobre as funções que investe, mas que esteja nelas presente bastante sutilmente para aumentar-lhes a eficácia aumentando ele mesmo seus próprios pontos de apoio (FOUCAULT, 1999b, p. 171).

Disciplina ou poder disciplinar é a nomenclatura que dá Foucault (1999b) a este tipo específico de poder, e ele escreve que a modalidade disciplinar conduz os efeitos de poder até os elementos mais distantes, pois assegura uma distribuição infinitesimal desses efeitos. A disciplina, assim,

[...] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1999b, p. 119).

Pode-se tomar, pois, a disciplina como uma modalidade para exercer o poder que possui um conjunto de instrumentos, técnicas, procedimentos. Torna-se claro, assim, que o filósofo francês não compreende a razão de ser do poder como meramente econômica: a disciplina parece ter tanta (ou mais) importância, como pode ser visto, do que os aspectos econômicos envolvidos nas questões de poder. O autor defende, por exemplo, que as disciplinas se tornaram formas gerais de dominação no decorrer dos séculos XVII e XVIII.



Chega-se, então, num movimento de relação com as discussões acerca do poder disciplinar, ao foco deste artigo: a escola. Ela configura-se, à luz das proposições foucaultianas, como uma instituição que se serve da disciplina como um instrumento essencial para um fim determinado. A dominação política do corpo, característica intrínseca à disciplina, responde a uma necessidade da utilização máxima desse corpo em termos econômicos, tendo em vista que Foucault (1999b) a descobre relacionada à explosão demográfica do século XVIII e ao crescimento do aparelho de produção (MACHADO, 2007) – há uma urgência histórica, com o capitalismo, de corpos produtivos.

Para fins deste artigo, por tratar-se evidentemente de um recorte, o dispositivo escolar a partir da qual serão discutidas questões e sugeridas interpretações vinculadas aos conceitos da genealogia foucaultiana não será tomado numa perspectiva histórica, mas vinculado a um momento específico, que é aquele que data da primeira metade do século XX no Brasil. Essa configuração escolar aponta, pois, para uma configuração muito similar àquela do Panóptico. Tal semelhança pode ser vinculada também aos aspectos físicos, mas principalmente àquelas características que são próprias do poder disciplinar: a organização do espaço, o controle do tempo, a vigilância e a produção de saber (MACHADO 2007).

Foucault (1999b) explica que a disciplina necessita, em primeiro lugar, distribuir os indivíduos em um espaço, local que será distinto dos outros e fechado em si mesmo, muitas vezes por uma cerca – a configuração arquitetônica da escola, assim, utiliza-se de muros para fechar-se e distinguir-se de outros locais. Saviani (2004, p. 3) conta que, ainda no final do século XIX, no Estado de São Paulo, as alterações que estavam sendo planejadas para a educação após a abolição da escravatura convergiam com “[...] a iniciativa de construir, para abrigar os grupos escolares, vistosos prédios públicos que rivalizavam com a igreja, a câmara municipal e a as mansões mais importantes [...]”. Vê-se, neste exemplo, a importância dada à configuração arquitetônica do dispositivo escolar, numa busca de que ele dê conta dos aspectos relacionados ao poder disciplinar que é foco deste artigo.

Este princípio de clausura não é suficiente, entretanto, para os aparelhos disciplinares, já que cada indivíduo deve ter o seu lugar específico e individual, de forma a controlar o máximo possível, por exemplo, as presenças e ausências e “[...] poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 1999b, p. 123). Para isso, a escola brasileira do século XX utilizou-se de uma



configuração já instituída em dispositivos escolares de outros tempos – tal qual apontam as análises empreendidas por Foucault (1999b) em *Vigiar e Punir* –, que é a divisão em classes ou séries. Neste formato, há um lugar para cada aluno dentro de uma sala de aula, tornando o processo escolar não só uma máquina de ensinar, mas também de vigiar: “[...] a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada” (FOUCAULT, 1999b, p. 127). A escola da primeira metade do século XX no Brasil foi arquitetada e delineada de forma que, nas salas de aula, classes ou séries, o professor, que fica à frente, pudesse vigiar e verificar todo um grupo de alunos ao mesmo tempo, mas também cada um destes alunos individualmente; por isso, cada um deles tem um lugar marcado, uma carteira para ocupar, e essas carteiras estão organizadas em filas. Essa tática pode ser entendida, segundo Foucault (1999b), como a base para a microfísica do poder que ele denomina celular.

Sobre o controle do tempo e, conseqüentemente, das atividades, Foucault (1999b, p. 129) discute acerca da forma como os dispositivos de poder disciplinar utilizam os horários para que as atividades sejam cercadas por ordens que têm de ser atendidas, visando um tempo integralmente útil: “[...] o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”. Assim, um bom emprego do corpo, segundo o autor, permite um bom emprego do tempo, e isso pode ser observado na configuração da escola tradicional brasileira do início do século XX: os alunos tinham de seguir um modelo corporal, de forma que estivessem sentados – poderiam ficar em pé somente quando isso fosse requisitado pelo professor –, atentando-se ao que era ministrado e produzindo as tarefas no tempo estipulado. Havia, então, uma postura a ser seguida, pois, como coloca Foucault (1999b, p. 130), “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”, daí a importância da disciplina, que, de acordo com Machado (2007, p. 173), realiza um controle minucioso das operações do corpo “[...] através da elaboração temporal do ato, da correlação de um gesto específico com o corpo que o produz e, finalmente, pela articulação do corpo com o objeto a ser manipulado”. A formação dos corpos dóceis, assim, não pode prescindir de um controle bastante rígido em relação ao tempo e às atividades empreendidas ao longo dele, que são múltiplas e variadas, muitas vezes tendo seu início e encerramento marcados por uma sirene, como acontece na escola.



Outra característica da disciplina, que parece ficar evidente após ter-se discutido sobre aquelas referentes à organização do espaço e ao controle do tempo, é a vigilância, que está diretamente relacionada ao já exposto sobre o Panóptico: “Olhar invisível [...] que permite ver tudo permanentemente sem ser visto – que deve impregnar quem é vigiado, de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha” (MACHADO, 1999, p. 174). Neste aspecto também há uma hierarquia, como propõe Foucault (1999b), já que, como no caso da escola, há professores vigiando alunos, mas há também diretores vigiando o trabalho dos professores tanto no que concerne aos horários quanto na organização do espaço e na efetividade das tarefas empreendidas. Os alunos sentem-se, assim, vigiados pelo professor à sua frente, mas também por outros olhares que não podem enxergar, mas sabem existir. Tudo isso sob o receio permanente que se estabelece, de maneira evidentemente proposital, da punição. Sobre essa vigilância, Foucault (1999b, p. 148) escreve:

Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, [...] essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo.

Machado (2007), em sua discussão sobre as características que designa como “básicas” do poder disciplinar, apresenta a questão da produção de saber, e essa característica – juntamente àquela que virá a seguir – corrobora aquelas colocações anteriormente discutidas neste artigo sobre o poder como produtor. Importa perceber que, numa relação de complementariedade, todo campo de poder exige um campo de saber correlato. O poder, assim, serve de laboratório, aumentando o saber: a escola configurou-se como este laboratório sobre o qual foram produzidos diversos saberes que vieram a ser denominados pedagógicos e também, posteriormente, psicopedagógicos. Quando os sujeitos são inseridos numa classe, em que são controlados individualmente, mas também na sua relação com o grupo, de forma a seguir comandos, realizar tarefas, cria-se um campo de saber em torno deles e de seus comportamentos. “O olhar que observa para controlar não é o mesmo que extrai, anota e



transfere as informações para os pontos mais altos da hierarquia de poder?” (MACHADO, 2007, p. 174).

“A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. [...] todo saber tem sua gênese em relações de poder” (MACHADO, p. 177). É dessa forma, então, que este artigo traz Paulo Freire (2014a, 2014b) para a discussão – descabidamente, sob uma perspectiva foucaultiana, tratado como um “pioneiro” de um fazer educacional, o que se pode perceber é que este educador produziu determinados saberes a partir do poder do qual não poderia escapar.

Tendo apresentado as características básicas do poder disciplinar em Foucault (MACHADO, 20007), todas elas relacionadas entre si, importa trazer aquela que é uma das principais teses da genealogia foucaultiana: a disciplina é produtora da individualidade; o que é individual é fruto das relações de poder – “fabricar” indivíduos é aquilo que, segundo Foucault (1999b), o poder disciplinar faz. Diferentemente da perspectiva adotada por muitos pesquisadores, de que o poder do capitalismo massificaria ou descaracterizaria, de forma a implicar a existência anterior de uma individualidade que seria então dominada e impedida de se expressar, o filósofo francês aponta que, ao contrário, o indivíduo é um efeito do poder (MACHADO, 2007). A maquinaria de controle do corpo, assim, é contemporânea ao aparecimento do sujeito.

4 PAULO FREIRE: RESISTÊNCIA, PARRESIA E CUIDADO DE SI

“[...] que lá onde há poder há resistência [...]” (FOUCAULT, 1999a, p. 91) – da mesma forma que o poder não pode ser concebido como uma estrutura ou uma instituição, também a resistência, aspecto de grande relevância para que se compreendam as proposições foucaultianas acerca do poder, é distribuída em pontos móveis e transitórios (MACHADO, 2007). Assim, é colocada como uma condição desse poder: ao invés de olhar primeiramente para ele, Foucault (2014b, p. 121) propõe que se olhe para a resistência, de forma a perceber suas especificidades para, então, ali encontrar o poder: “[...] quanto às relações de poder, para compreender em que elas consistem, seria, talvez, necessário analisar as formas de resistência e os esforços despendidos para tentar dissociar essas relações”. Dessa forma, como escreve Machado (2007), é dentro da própria rede do poder que há a luta e, portanto, a resistência.



Num movimento localizado mais ao final de seus escritos, Michel Foucault passa a se preocupar, também, com aquilo que é denominado como o governo de si. Seguindo um percurso um pouco distinto do que tinha produzido até a década de 1980, o pesquisador desloca sua análise “[...] para os modos de subjetivação, em que o sujeito se constitui a partir de práticas que permitem ao indivíduo estabelecer uma determinada relação consigo [...]” (MACHADO, 2007, p. 181). É neste momento que aparece a noção que será vinculada à atitude freireana, a parresia, que, para Foucault (2011), é fundamentalmente uma noção política. Isso está diretamente relacionado à sua pesquisa acerca das interseções entre as técnicas de dominação e as técnicas de si (AVELINO, 2011).

Paulo Freire (2014a; 2014b) é tomado neste artigo, assim, como alguém que utiliza a parresia ao longo de seu trabalho: diz tudo o que pensa sobre o sistema educacional brasileiro da primeira metade do século XX, abrindo-se completamente às outras pessoas através do seu discurso (FOUCAULT, 2013) que critica o poder disciplinar. Traz à tona discussões acerca da instituição escolar, apontando criticamente as suas características vinculadas à criação dos corpos dóceis. Utiliza, para isso, uma linguagem acessível, de forma que a audiência compreenda exatamente o que ele pensa por meio de sua fala; propõe-se, assim, que Freire (2014a; 2014b) esteja próximo da caracterização do parresiastes apresentado por Foucault (2013, p. 4), “[...] que age sobre a mente das outras pessoas mostrando a elas, tão diretamente quanto possível, o que ele realmente acredita”.

Usar a parresia, além disso, traz um risco e um perigo para aquele que a utiliza, e isso é possível encontrar em Paulo Freire, já que foi perseguido e preso por conta de suas proposições educacionais e políticas, sendo afastado de suas funções universitárias, vivendo no exílio por muitos anos. Assim, “[...] o parresiastes é alguém que assume um risco. É claro, esse risco não é sempre um risco de vida. [...] A parresia então está ligada à coragem em face do perigo” (FOUCAULT, 2013, p. 7);

[...] é um tipo de atividade verbal em que o falante tem uma relação específica com a verdade através da franqueza, uma certa relação com a sua própria vida através do perigo, um certo tipo de relação para consigo mesmo através do criticismo (autocrítica ou crítica às outras pessoas) e uma relação específica para com a lei moral através da liberdade e do dever. Mais precisamente, a parresia é uma atividade verbal na qual um falante expressa sua relação pessoal



com a verdade e arrisca sua vida porque reconhece o ato de dizer a verdade como um dever para melhorar ou ajudar outras pessoas (assim como a si mesmo) (FOUCAULT, 2013, p. 9).

Os interlocutores dos primeiros escritos de Paulo Freire (2014a; 2014b), em grande parte militares que participaram do Golpe de Estado na década de 1960 e seus simpatizantes, enfureceram-se com as críticas feitas pelo educador e tomaram suas propostas como um “gérmen da revolta” (WEFFORT, 2014a). Foucault (2013) chama atenção para isto: a parresia é praticada por alguém em posição inferior em relação ao interlocutor – daí o risco assumido por Freire (2014a, 2014b) ao se colocar contra o poder disciplinar da escola brasileira da primeira metade do século XX. Como exemplo semelhante trazido por Foucault (2013) estão aqueles líderes atenienses que eram exilados somente por propor algo que era oposto à maioria ou pelo fato da assembleia pensar que a influência de alguns líderes limitava sua liberdade.

A proposta de Freire (2014a, 2014b), então, insurge justamente contra uma das principais características do poder disciplinar da escola: a domesticação dos corpos. Importa destacar que o educador, contemporâneo de Michel Foucault, não utilizou as proposições do filósofo, de forma que sua concepção de poder está predominantemente vinculada às questões sociais e econômicas. Além disso, tal qual coloca Machado (2007), este artigo leva em conta que as análises empreendidas por Foucault sobre o poder não podem ser tomadas como universais ou aplicadas de forma indistinta a novos objetos, já que elas são produzidas a partir de investigações delimitadas, com objetos demarcados. Propõe-se, assim, assumindo os riscos de tais cruzamentos, um recorte e uma aproximação de ambos os autores somente no que se refere aos conceitos aqui apresentados¹. Freire (2014a; 2014b) parece se colocar e levantar questões de maneiras que podem se aproximar, muitas vezes, dos objetos das discussões amplamente empreendidas pelo pesquisador francês.

¹ Importa reiterar que a aproximação proposta neste artigo limita-se aos conceitos apresentados no recorte da discussão teórica aqui delineada, já que as bases filosóficas sob as quais se sustentam ambos os autores são distintas e tal fato não pode ser desconsiderado. Pela razão de não ser o foco deste trabalho, a apresentação de tais correntes filosóficas, bem como das distinções entre si, não será aqui empreendida – assume-se, pois, o risco inerente a aproximações deste caráter, no entanto entende-se ser possível e relevante propor tal arriscamento teórico, numa busca de ampliar e ressignificar questões relacionadas ao campo educacional brasileiro.



O educador brasileiro, que parece compreender o poder como uma força não só do Estado, mesmo que ligado a eles muitas vezes, aponta os objetivos econômicos e políticos desse poder de aumentar o efeito de trabalho dos homens, de forma que potencializem ao máximo sua capacidade e tenham mais utilidade econômica (MACHADO, 2007); coloca-se, então, como um resistente e, por meio de atitude parresíastica, chama os trabalhadores para que busquem o cuidado de si e pratiquem, então, a resistência a diferentes dispositivos.

Foucault (2006, p. 4) traz Sócrates para seus escritos quando trata do princípio da epiméleia heautoû, um conceito grego complexo que perdurou ao longo de toda a cultura grega, e que pode ser traduzido como o cuidado de si mesmo: “[...] o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc”. De acordo com a pesquisa foucaultiana, Sócrates é o homem do cuidado de si, aquele que interpelava os jovens para dizer que precisavam cuidar deles mesmos, fazendo o papel daquele que desperta. “O cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 11).

Freire (2014a; 2014b) aponta, também, outro objetivo do poder disciplinar, que é diminuir a capacidade de revolta dos indivíduos, de voltar-se contra as ordens desse poder, de forma a neutralizar os efeitos de contrapoder (MACHADO, 2007) – o educador, por meio do chamado ao cuidado de si, discute tais efeitos e objetivos do poder com esses indivíduos, buscando diminuir o efeito da docilidade política, aumentando-lhes a possibilidade de resistência e de força política. Concebe a educação, assim, como prática de problematização constante.

O cuidado de si pode ser interpretado, em Foucault (2006), como a relação com a verdade que transforma o sujeito e sua subjetividade – ele mostra que, quando os gregos começaram a questionar sua relação com a verdade, passaram a se constituir. A noção do cuidado de si, mesmo que tenha sido ampliada, deslocada, tendo suas significações multiplicadas (FOUCAULT, 2006) ao longo das discontinuidades históricas, configura uma outra relação do sujeito com a verdade, e assim pode ser tomada como uma maneira de resistência. A aproximação estabelecida neste artigo busca compreender Paulo Freire como um homem do cuidado de si. Esse educador brasileiro, propondo o cuidado de si, que na sua origem era uma possibilidade dada somente à elite, busca dar aos homens brasileiros, por meio de uma educação que resiste ao dispositivo escolar, seu poder de resistência.



Os documentos produzidos por Freire (2014a; 2014b) apresentam uma resistência àquelas características apontadas como intrínsecas ao poder disciplinar – ao mesmo tempo em que o educador pratica a parresia, expondo as verdades nas quais acreditava, criticando e apontando os objetivos das táticas de poder, propõe uma maneira distinta de ensino. Os círculos de cultura (FREIRE, 2014a) eram formados por um coordenador e por homens brasileiros na condição de alfabetizandos, de forma que na estruturação do seu programa havia o máximo de interferência desses homens. Weffort (2014a, p. 13) compara os círculos de cultura à maiêutica, que era uma das formas pedagógicas do processo socrático que consistia em multiplicar as perguntas, de forma a obter por indução dos casos particulares e concretos um conceito geral do objeto em estudo:

No método de ensino seria possível, por exemplo, encontrar algo da maiêutica socrática, pois como em Sócrates a conquista do saber se realiza através do exercício livre das consciências. Contudo, será preciso reconhecer que a maiêutica tem aqui uma significação particular. Os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. [...] Daí que esta maiêutica [...] não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas.

Em lugar de uma sala de aula com diversos estudantes, um professor e todas as táticas disciplinares a serem exercidas, tal qual se discutiu anteriormente neste artigo acerca da configuração escolar brasileira da primeira metade do século XX, criaram-se esses círculos de cultura, de forma a resistir ao dispositivo escolar e à sua configuração panóptica, mesmo que parte de seus objetivos pudesse se aproximar daqueles das salas de aula, o ensino da leitura e da escrita.

Freire (2014a; 2014b) buscava, como indica o nome de sua obra Educação como prática da liberdade, possibilidades de práticas de liberdade por meio da educação, já que, como aponta Foucault, é nessas práticas que há liberdade, e não nas coisas – o educador parece ter encontrado, nessa busca, uma maneira crítica de questionar o poder. O processo de alfabetização acontecia, assim, ao mesmo tempo em que os educandos dos círculos de cultura eram chamados a despertar: partindo das palavras geradoras, os trabalhadores aprendiam a decodificação e a codificação a partir de discussões acerca de temas relacionados à sua



realidade. Eram convocados, pois, a refletir em torno de questões que até então estavam adormecidas; questões acerca de sua própria existência e de sua relação com o mundo, o que parece bastante próximo daquilo que Foucault (2006, p. 14-15) escreve sobre o cuidado de si, que implica um convertimento do olhar para si mesmo: “Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos”.

Freire (2014a, p. 52) propôs, então, uma maneira de educar que colocasse os sujeitos “[...] numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço”. Uma convocação ao cuidado de si, à primeira tomada de consciência, à emersão (FREIRE, 2014a). Neste momento, em que a atenção se volta para o interior, há a própria criação da interioridade (FOUCAULT, 2006), e esse é um dos grandes focos de Freire (2014b, p. 84-85) em relação aos trabalhadores não alfabetizados:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura [...], mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’.

Numa discussão acerca da distinção entre integração e adaptação, Freire (2014a) propõe que a educação deve possibilitar a integração do homem à sua realidade, e não mera adaptação, já que a primeira pressupõe criticidade, de forma que ele se tornará, nas próprias palavras do autor, um “homem indócil”. “À medida que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Ajusta-se” (FREIRE, 2014a, p. 58). Esse discurso parece estar relacionado às proposições foucaultianas de poder disciplinar, que busca justamente a docilidade dos corpos: na perspectiva de Freire (2014a), integrando-se, e não se adaptando aos dispositivos, os sujeitos têm possibilidade de resistência, possivelmente porque na integração eles possuem consciência acerca da maquinaria do dispositivo e percebem que há formas de alterar determinadas realidades.



Parece possível relacionar, dessa forma, esta integração proposta por Freire (2014a) com o cuidado de si, já que tal integração importa na medida em que possibilita a liberdade criativa:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, ele vai dinamizando o seu mundo. [...] Vai acrescentando a ela [a realidade] algo de que ele mesmo é o fazedor. [...] É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar [...] (FREIRE, 2014a, p. 60).

Essa liberdade criativa, na perspectiva foucaultiana, sendo compreendida numa perspectiva de micropoder, serve principalmente para a possibilidade de o sujeito criar outros dispositivos – e ela só está dada para aqueles sujeitos que cuidam de si: há, dessa forma, uma “[...] tomada de posição mais ‘ativa’ em relação ao poder” (GALLO, 2011, p. 372). O cuidado de si pode possibilitar, assim, que o sujeito suscite questões, faça perguntas, seja crítico e, conseqüentemente, passe a ser integrado à sua realidade, adquirindo uma liberdade em relação à criação de novos dispositivos, já que não está mais circunscrito aos mandos de autoridades anônimas.

Fiori (2014b) afirma que a perspectiva freireana não tem a ingenuidade de supor que somente a educação decidirá os rumos da história, mas que é certa quando afirma que uma educação que resiste ao poder disciplinar pode ser uma prática de liberdade. Freire (2014b), assim, numa atitude parresíastica, busca, por meio do chamado ao cuidado de si, problematizar as relações dos homens com o mundo e seus dispositivos, considerando que, tal qual coloca Gallo (2011), é justamente nas dobras do poder que está o cuidado e a preocupação do sujeito consigo mesmo. Uma ética do cuidado de si pode ser, então, “[...] o caminho da resistência, de uma resistência ativa, de um colocar-se ativamente nas relações de poder, seja consigo, seja com os outros, inventando e experimentando práticas de liberdade” (GALLO, 2011, p. 389).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Assim como Michel Foucault, Paulo Freire também elegeu como ato ético ficar ao lado das minorias, já que nelas moram o discurso insurgente para a transformação – os sujeitos dessas minorias estão num outro lugar do dispositivo, que não aquele privilegiado. Mesmo que ambos os autores estivessem inseridos em um dispositivo, tornando-se os peixes nos aquários da metáfora foucaultiana acerca do intelectual, foram compromissados com o levantamento de questões de forma crítica. Apesar de Foucault ter morrido antes de concluir suas pesquisas sobre o governo de si e dos outros e, dessa forma, ser “[...] impossível apontar em que direção ele seguiria” (MACHADO, 2007, p. 181), parece possível perceber, nos seus escritos, uma preocupação que vai ao encontro daquela que está explicitada em Freire (2014a, 2014b): a busca por pensar e discutir formas de os sujeitos serem mais livres, mesmo que tal liberdade seja trabalhada a partir de fundamentos distintos.

O presente artigo buscou, assumindo os riscos das aproximações propostas, apontar a resistência de Paulo Freire (2014a, 2014b) em relação ao poder disciplinar da escola brasileira da primeira metade do século XX. Por meio de uma atitude parresíastica, ele se colocou contra a configuração de uma escola nos moldes do panoptismo, já que reconhece os objetivos intrínsecos da disseminação desse tipo de poder específico que é a disciplina. Praticando a parresia, tal qual propõe este trabalho, esse educador insurge contra as políticas governamentais do Brasil em relação à educação, e propõe aos homens em processo de alfabetização o cuidado de si.

O cuidado de si na perspectiva foucaultiana, relacionado àquilo que ele denomina como o governo de si, permite tomadas de posição ativas em relação ao poder, postura que o filósofo vincula à noção de práticas de liberdades (GALLO, 2011), que são investimentos, portanto, micropolíticos. Os círculos de cultura de Freire (2014a, 2014b) parecem apontar para investimentos desse tipo, numa busca de chamar os sujeitos a deslocarem sua relação com a verdade e então buscarem saídas por meio da produção de si. Gallo (2011, p. 389) chama atenção para aquilo que está implicado nessa busca por práticas de liberdade, o que parece ter sido reconhecido pelos autores abordados no presente artigo, já que se colocaram, cada um à sua maneira, como resistentes a qualquer proposta de hegemonia:

[...] pensando em termos micropolíticos, na direção de uma ética como estética da existência, o ocupar-se consigo mesmo, o cuidado em construir uma vida



bela e justa, faz-se na contraposição a um sistema de dominação, faz-se na construção de fissuras a este grande modelo de relações, produzindo linhas de fuga e uma espécie de resistência ativa, que produz, que cria e transforma nas próprias brechas do modelo instituído. É por isso que, num modelo político centrado nas ideias de segurança e de produção de seguridade, as práticas de liberdade são uma opção pelo risco, pelo instável, pelo heterogêneo.

6 REFERÊNCIAS

AVELINO, Nildo. Apresentação: Foucault e a arqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980 (org Nildo Avelino). 2 ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. p. 17-37.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 58 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Aula de 6 de janeiro de 1982 – primeira hora. In: A hermenêutica do sujeito. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 3-33.

_____. Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980 (org Nildo Avelino). 2 ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. Microfísica do poder. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. O dispositivo da sexualidade. In: A história da sexualidade I: a vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a. p. 75-123.

_____. O sujeito e o poder. In: Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014b. p. 231-249.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

_____. 1ª Conferência: o significado da palavra parrhesia. Prometeus: filosofia em revista, Sergipe, ano 6, n. 13, p. 3-12, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 58 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.



GALLO, Silvio. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). Foucault: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 371-391.

MACHADO, Roberto. Foucault, a ciência e o saber. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. Disponível em:

<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 25.06.2015.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 7-39.

*Recebido em 11 de setembro de 2017
Aprovado em 15 de dezembro de 2017*