

Entre o poder e a subjetivação, Foucault: sobre uma educação não-fascista

Wanderson Flor do Nascimento *

Data de submissão: 31 out. 2009

Data de aprovação: 30 nov. 2009

Resumo

O presente texto parte da ideia foucaultiana de fascismo articulada à distinção entre relações de poder e estados de dominação – elaborada por Foucault na década de 1980 – para pensar os processos subjetivadores na educação e criticar a possibilidade de uma educação fascista. A crítica deste modo de educação seria essencial para a modificação das relações violentas que estabelecemos com a diferença, com as outras pessoas, conosco mesmos. Os discursos educacionais produzidos pelo Estado brasileiro aparecem como matéria para a análise crítica e a discussão das propostas teóricas por um viés de uma filosofia da educação foucaultiana buscam apresentar mais uma problematização do que um conjunto de saídas prontas e acabadas para o problema levantado.

Palavras-chave: Relações de poder; estados de dominação; Foucault; educação; fascismo.

Resumen

Este texto trae la idea foucaultiana del fascismo relacionada a la distinción entre las relaciones de poder y los estados de dominación – elaborada por Foucault en la década de 1980 – para pensar los procesos subjectivadores de la educación y para criticar la posibilidad de una educación fascista. La crítica de este modo de educación sería esencial para la modificación de las relaciones violentas que establecemos con la diferencia, con las otras personas, incluso con nosotros. Los discursos educativos producidos por el Estado brasileño aparecen como materia para el análisis crítico y la discusión de las propuestas teóricas desde una filosofía de educación foucaultiana busca presentar más una problematización que un sistema de las salidas listas y acabadas para el problema emplazado.

Palabras-clave: Relaciones de poder; estados de dominación; Foucault; educación; fascismo.

* Doutorando em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB), Cátedra UNESCO de Bioética da UnB, e professor colaborador da Área Filosofia na Escola, FE/UnB.

O que conta nas coisas ditas pelos homens [e mulheres] não é tanto o que teriam pensado alguém ou além delas, mas o que desde o princípio as sistematiza, tornando-as, pelo tempo afora, infinitamente acessíveis a novos discursos e abertas à tarefa de transformá-los.

(Michel Foucault, 1998, p. XVIII)

Uma das implicações ambivalentes do descentramento do sujeito é que sua escrita seja o lugar de uma expropriação necessária e inevitável.

Mas essa cessão de propriedade do que alguém escreve tem uma série importante de corolários políticos, porque a ocupação, reformulação, deformação das palavras de alguém abrem um difícil campo futuro de comunidade, um campo no qual a esperança de chegar a reconhecer-se plenamente nos termos pelos quais alguém significa seguramente terminará em desengano.

Contudo, esse desprovimento das palavras próprias está ali desde o começo, posto que falar é sempre de algum modo a fala de um estranho através de si mesmo e como um si mesmo e consigo mesmo, a reiteração melancólica de uma linguagem que alguém nunca escolheu, que alguém não considera o instrumento que quisera empregar, mas essa mesma pessoa é utilizada, expropriada, por assim dizer, como condição instável e contínua do “si” e do “nós”, a condição instável que o poder abriga.

(Judith Butler, 2002, p. 338-339)

Palavras iniciais

Seria um lugar-comum começar um texto elogiando o impacto do pensamento de Foucault em diversos campos de saber no século XX e este início de XXI. Assumo aqui a perspectiva de que somos, de algum modo, herdeiros de Foucault. E que herança ele nos deixou e nos deixa? Eu arriscaria dizer que é uma herança de pura presença, de um fluxo contínuo que nos motiva o pensar. Foucault nos acompanha, nos anima, nos inquieta e nos move em torno de questões que são nossas, questões de nosso presente. A presença de Foucault aparece como uma incitação a pensar diferentemente as questões que são nossas e que muitas vezes deixamos de pensar por sua familiaridade e proximidade. Foucault aparece como um provocador, como uma máquina de experimentar questões, de fazer ver novamente aquilo que nossos olhos já estão cansados de olhar e que por isso nos fazem deixar presentes aspectos mudos em nossos pensamentos. Repensar o que em um silêncio negativo se move no pensamento, repensar nossas experiências, nossas práticas, é um dos principais convites que Foucault tem nos feito e nos ensinado a fazer. Neste sentido, é Foucault um

mestre, não por nos dizer o que devemos fazer, mas por nos mostrar, em suas experiências de pensamento, que o pensar se move muitas vezes sem deixar ver-se e que por isso precisaria ser re-examinado, re-visto, re-experimentado.

Meu lugar de fala é o ensino de filosofia. Na minha experiência de professor de filosofia, aprendi a aprender filosofia, na tentativa de ensiná-la. Encontrar o ensino de filosofia me fez enfrentar educacionalmente a filosofia e filosoficamente o ensino e a educação. Nestes encontros múltiplos entre filosofia e educação, fui levado a pensar, através de Foucault, questões ligadas à subjetivação, que aqui, rasteiramente, caracterizarei como sendo os processos pelos quais nos tornamos o que somos. Muitas coisas contribuem para que nos tornemos o que somos, mas a educação assume um aspecto fundamental nesses processos. Não nascemos como somos: aprendemos a sê-lo.

Aqui aparece o motivo pelo qual, nesta reflexão falo de meu presente, não apenas questões que me aparecem agora, temporalmente, mas também como as questões que estão presentes em meu presente. Nesse caminhar reflexivo, vou seguir ainda um outro conselho que o Foucault-caixa-de-ferramentas deixou: “Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (Foucault, 1995, p. 239). Mas por que deixar de ser o que somos? O que neste processo de perceber que aquilo que somos é construído nos levaria ao abandono do que somos? Muitas respostas poderiam ser dadas a essas perguntas. Partiremos de uma possibilidade de resposta: Vivemos imersos em práticas sociais que nos subjetivam de maneiras fascistas. Tentar buscar maneiras menos fascistas, e, portanto, menos violentas, pode ser um bom motivo para tentar não sermos mais os mesmos. Interessa-me aqui, então, pensar as maneiras pelas quais nossos modos de subjetivação fazem com que indivíduos ao se tornarem sujeitos entram num circuito de violência...

Essa recusa de nós mesmos, proposta por Foucault, nos coloca na tarefa de pensar nesse “nós mesmos” que somos. Podemos pensar nisso de muitas maneiras. Escolherei o caminho que está ligado a minha experiência de educador que lida com a formação de professoras/es de filosofia, onde algumas palavras/conceitos/práticas aparecem como essenciais, e muitas vezes impensadas. Tentarei fazer um salto entre esses itens na formação de docentes de filosofia, para pensar aquilo que poderíamos pensar em uma educação não-fascista, levando em consideração as sugestões foucaultianas. Talvez uma bela herança foucaultiana seja pensar em formas de vida não-fascistas, que nos levem a pensar em uma educação não-fascista.

Como quem se aproxima de uma subjetivação não-fascista, via educação – ou de uma educação não-fascista, via pensamento

Foucault, em uma introdução feita à edição americana ao *Anti-Édipo*¹, de Deleuze e Guattari, nos fala que o livro destes seria um livro de ética, um livro que seria antes de tudo uma introdução a uma vida não-fascista. Para Foucault, uma vida não-fascista – o que ele enxerga no *Anti-Édipo* como um prefácio ou introdução e que tem muito mais a ver com o próprio Foucault do que com o texto de Deleuze e Guattari – é uma vida onde os indivíduos não entram simplesmente em esquemas de produção industrial de sua própria subjetividade, e que, além do mais, são pessoas que não se deixam cair nas armadilhas do poder, apaixonando-se por ele... Há diversos tipos de fascismos: aqueles fascismos que vão desde a manipulação dos desejos e vidas alheios (como o fizeram Hitler e Mussolini) até os fascismos que nos fazem amar aquilo que nos domina e explora. Aqui Foucault fala do poder. Vale a pena notar que este é um texto da época onde Foucault via o poder de uma maneira dupla: ele era ao mesmo tempo produtivo e repressivo, embora fosse mais produtivo que repressivo. O poder que era opressor, também – e principalmente – produzia os sujeitos que oprimia, e exatamente porque cria esses sujeitos, os cria suscetíveis a essa opressão. Não haveria, portanto, nenhuma opressão fora dessa ligação com a produção de sujeitos que o poder opera. Mais adiante, na década de 1980, Foucault faz uma distinção muito importante para pensar a relação do poder com o fascismo em função do lugar dos processos de subjetivação: para ele, as *relações de poder* são diferentes dos *estados de dominação*.

O sujeito é efeito de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que se dão no seio social. Ele é desde sua produção atravessado pelas relações de poder. Os sujeitos são filhos das relações de poder. As relações de poder são também mecanismos que convertem indivíduos em sujeitos, imprimindo neles uma identidade, uma propensão a certos tipos de condutas, uma racionalidade. Foucault se dá por conta de que a nossa individualidade nos foi imposta pelos mecanismos disseminadores das relações de poder. Como relação, o poder não é uma substância que é possuída pelo Estado ou *por quem quer que seja*. Esta relação consistiria em ações sobre ações de outros, uma ação sobre condutas, uma relação que se

¹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *L'Anti-Oedipe*. Paris: Éditions de Minuit, 1972. Tradução para o português: *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Graal, 1976. A tradução para o inglês se dá em 1977, um ano depois do lançamento de *A vontade de saber*, o primeiro volume da *História da sexualidade*.

dá entre indivíduos que podem reagir contra estas ações. Desta forma, o poder aparece como uma rede de poderes e contra-poderes (a possibilidade de reagir na forma da resistência, dada na própria lógica das relações de poder). O poder está intimamente ligado com a produção de discursos de saber. O conhecimento, o saber, a verdade, diz Foucault, “não existe fora ou sem poder... A verdade é este mundo; ela é produzida nele graças às múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (Foucault, 1979, p. 12). A verdade e o poder se implicam mutuamente.

Deste modo, as relações de poder (visto não como uma coisa, mas um ato) se estabelecem entre indivíduos que se subjetivam, e que podem exercer sua liberdade no sentido de recusar um lugar na relação de poder. Disto implica o fato de que só exista poder onde exista a possibilidade de resistência, ou seja, só há poder onde há a liberdade. Neste sentido as relações de poder se instauram num campo de governamentalidade, ou seja, no plano onde podemos “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 1995, p. 244), mas também os outros estruturam o campo de nossas ações. Deste modo, não existe nenhum atrito entre liberdade e relações de poder; pelo contrário... a liberdade é uma *conditio sine qua non* para o exercício do poder. E essa liberdade está ligada com o fato, como dizíamos antes, de poder estruturar diversas condutas, ações e acontecimentos, e que de algum modo possam inaugurar um futuro diferente – mesmo que esse futuro inclua a decisão de não mais fazer parte dessa específica relação de poder (ainda que eu saia de uma para entrar em outra).

Se de um lado, as relações de poder são o que temos quando podemos fazer aparecer nossas liberdades, o que acontece quando não podemos mais explorar possibilidades novas de ação, recusar, resistir, é o que Foucault chama de *Estados de Dominação*. Estes estados se dão quando as relações “em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, se encontram bloqueadas e cristalizadas” (Foucault, 1994b, p. 710-711). O que caracteriza os estados de dominação, então, é o fato de que nossas ações e discursos atuem no sentido de desmobilizar a liberdade dos outros que estiverem em relação conosco, isto é, uma tentativa de neutralizar a liberdade do outro ou, quem sabe, aniquilá-la. A grande contribuição, aqui, é pensar que não podemos viver fora das relações de poder, mas que isso não precisa implicar que precisemos viver em estados de dominação. Parece que os estados de dominação, segundo Foucault, surgiriam justamente pelas relações entre os indivíduos terem se empobrecido, cristalizado, e as alternativas parecerem bloqueadas. Parece que já não podemos mais criar novas formas de relações entre nós; daí,

saltamos das relações de poder – que se abrem a novas formas de subjetivação – para os estados de dominação, onde já não podemos inventar mais nada, apenas podemos desempenhar papéis fixos e já determinados.

Parece que aqui fica mais nítido que o vocabulário que Foucault utilizava na década de 1970 e o da década de 1980 se modifica e se sofisticava. A ideia de dominação será mais explorada e desligada das relações de poder. Se acompanharmos o que Foucault diz em uma trajetória temporal, veremos que o fascismo estaria antes ligado à paixão que nutrimos pelos processos que nos levam aos estados de dominação do que pelo poder ou pelas relações de poder.

Entretanto, as relações de poder e os estados de dominação têm pontos e comum: ambas começam como uma atuação sobre conduta de outros. Quando a condução da conduta do outro se inicia e abre a possibilidade da resistência, da atuação de contra-poderes, enfim, de práticas de liberdade, então estamos diante de uma relação de poder; quando a condução da conduta do outro intervém de maneira a cercear sua liberdade, sua possibilidade de reagir de maneira diferente da prevista por quem conduz e sem a intenção de que o outro possa agir diferentemente do que se espera que ele aja, estamos, então, diante de um estado de dominação.

Parece que o fascismo, frente a esta noção de estados de dominação, mostra que podemos estar sujeitos não somente à condução dominadora de outros: há aí uma dupla possibilidade de que estejamos sendo dominados por outros e por nós mesmos. E não sei se podemos dizer que é melhor ser dominado por si mesmo do que por outros. Há, em ambos os casos, a impossibilidade da liberdade, em um caso uma liberdade impedida por outros, e em outro caso impedido por nós mesmos.

Se levarmos essa noção de fascismo a sério, podemos ver que em várias de nossas práticas há várias maneiras de encontrá-lo. E também na educação, que se mostra como umas das mais importantes práticas subjetivantes. Podemos ver como educações fascistas aquelas atravessadas por práticas que nos cerceiam a liberdade de ser constituídos de maneiras múltiplas, diferentes. Uma educação fascista seria uma educação que, sofisticadamente, abre espaços para que estados de dominação se instaurem, seja nas relações entre as pessoas ou delas com elas mesmas.

Os discursos educacionais, sobretudo os sustentados pelos órgãos do Estado responsáveis pelas diretrizes educacionais, caminham por espaços que abrem possibilidades ainda fascistas, mesmo com uma grande renovação dos discursos pedagógicos. Podemos, observar, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), que apresentam uma série de possibilidades em torno de práticas que para mais

além de apenas sustentarem a manutenção do *status quo*, se abrem a posições que permitem a articulação de espaços de subjetivação fascistas. Apesar se seu direcionamento para alguns pilares que poderiam não ser tão propiciadores de práticas subjetivantes fascistas – como é o caso da ideia de que o um dos principais fundamentos do ensino médio é aquilo que os PCNEM chamam de “ética da sensibilidade”, que estaria aberta à diversidade, a não padronização da subjetividade e nem aos afetos a essas práticas homogeneizantes – através do estímulo à “criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente”² (Brasil, 2002, p. 75) – o restante dos fundamentos desse mesmo ensino médio parece ser menos “sensível” a questões ligadas a uma subjetivação não-fascista. Há nesses discursos uma suposição de que as competências desenvolvidas na educação correspondem às exigidas para o exercício da cidadania são as mesmas que são exigidas pelo modo de produção capitalista que permeia nosso mundo. Não há nesse texto nenhuma crítica ao sistema/mundo globalizado, embora os PCNEM afirmem várias vezes o fato de que vivemos em uma globalização. Parece que o texto foi feito para direcionar uma adaptação de estudantes a este mundo globalizado³.

Os outros fundamentos para o Ensino Médio, ainda segundo os PCNEM, seriam uma política da igualdade e uma ética da identidade. Se todas as desconfianças históricas se calassem, a desconfiança vocabular persistiria. As palavras têm história. E não jogamos as nossas histórias fora sem mais nem menos. A história das palavras *igualdade* e *identidade*, sobretudo nos contextos da América Latina, tem sido muito problemática. Vivemos em um regime de práticas discursivas e não discursivas que tentam, por todos os modos, invisibilizar as singularidades. Criamos dispositivos em nossas práticas que nos impedem de ver o singular, e quando o vemos, o capturamos em uma rede de significações que o colocam em um jogo hierárquico.⁴ O risco da igualdade é o da

² A própria ideia de “suportar” já indica que as relações não são de acolhimento. Algumas palavras como o *respeito*, a *tolerância*, *ordenação*, que aparecem no mesmo texto, já mostram uma postura tensa entre uma relação positiva com a diferença, com o múltiplo, com o diverso e um conservadorismo vivencial frente a esses mesmos elementos.

³ Veja-se, por exemplo, as páginas 23, 25 e 79, onde a ideia de um novo humanismo é sustentada de modo a fazer com que se desenvolvam competências que de algum modo produzam aquilo que os PCNEM chamam de “adaptabilidade” (p. 79).

⁴ Um exemplo nítido disso é a nossa impossibilidade cotidiana de ver as mazelas mais cruéis que nos cercam nas grandes cidades. Somos muitas vezes incapazes de ver uma série de problemas que perfilam as estradas nas quais andamos com nossos carros de janelas

invisibilização da singularidade – sobretudo em regimes democráticos, como os nossos, onde a diferença costuma ser hostilizada pela voz nada atravessada de *phrónesis* da falante maioria. Um risco trágico de uma política da igualdade é uma *indiferença* para com a alteridade. Quando a alteridade assume a forma da diferença, da singularidade, a indiferença, quando não os gestos violentos ativos, é uma reação rotineira. Talvez em algum lugar onde as singularidades sejam suficientemente vistas, causem incômodos e inquietações, aí sim possamos falar em uma política da igualdade. Enquanto a diferença/alteridade é invisível, talvez uma política da diferença ainda fosse uma estratégia menos arriscada. Fazer ver o diferente e buscar não estabelecer com ele uma relação de desigualdade. E aqui não significa fazer com o que o diferente seja visto em sua identidade de diferente, isto é, reduzindo a diferença a nossas matrizes de inteligibilidade. Talvez uma política da diferença seja uma postura de escuta para o que não possamos ainda ouvir, sem montar nossos ouvidos apenas para os sons já conhecidos.

Como a relação com a diferença, com a singularidade, nem sempre é pacífica, devemos manter com ela uma relação crítica. E aqui a crítica assume um aspecto muito particular. Criticar não é supor que o que aparecerá é ruim ou está ruim, mas estranhar-se, não encarar como familiar o que está por perto, ou como dizia Foucault, fazer a crítica “é tornar difícil gestos demasiado fáceis” (Foucault, 1994b, p. 180). Isso significaria dizer que, quando montamos uma escuta crítica para um fenômeno qualquer, estamos observando as familiaridades, as regularidades repetidas, sobre as quais pensamos e agimos sem nelas pensar e como essas familiaridades e regularidades sustentam nossas práticas em relação a esse fenômeno para o qual voltamos nosso olhar. Ou seja, não pressuporemos que as relações com a diferença não serão marcadas pela suposição de que ela seja, em si, boa ou má. Não educaremos nossas/os estudantes e a nós mesmas/os para estabelecer uma relação com lugares já marcados e fixos (o que caracteriza um estado de dominação) com a diferença: seja a diferença se hospedando (ou *acontecendo*) em outros ou em nós mesmos.

Temos a tendência de amar a indiferença para com a diferença. Isso pode ser uma das mais sofisticadas maneiras de aparição do fascismo, e uma educação que se fundamente em uma política da igualdade que possibilite (ou parta de) uma cegueira frente à diferença é uma das mais potentes máquinas fascistas.

fechadas, desde meninas e meninos se prostituindo até os abusos que acontecem em nossas posturas misóginas e racistas no trânsito.

Podemos ver, então, seguindo a inspiração foucaultiana, que uma educação que evitasse os modos fascistas de estar no mundo, teria pelo menos três tipos de adversários:

Um primeiro, que seriam os “ascetas educacionais”, que atuariam como funcionários da verdade, que pensam na “educação como constituições de identidades comprometidas com a busca da verdade [pensando que esta] é a única maneira de alcançar os significados verdadeiros com autonomia” (Brasil, 2002, p. 82). Nesse sentido, esses ascetas educacionais apareceriam como baluartes de uma educação salvacionista, iluminadora, redentora.

Um segundo, que seriam os “técnicos educacionais sombrios” que reduzem as experiências educacionais a um registro de cumprimento de um ideal de pessoa a ser realizado, ideal este que a educação se encarrega de cumprir custe o que custar. Nortecendo os técnicos encontramos uma ética da identidade que afirma que o

drama desse novo humanismo, permanentemente ameaçado pela violência e pela segmentação social, é análogo ao da crisálida. Ignorando que será uma borboleta, pode ser devorada pelo pássaro antes de descobrir-se transformada. O mundo vive um momento em que muitos apostam no pássaro. O educador não tem escolha: aposta na borboleta ou não é educador (Brasil, 2002, p. 78).

Esses técnicos têm ainda a responsabilidade de fazer com que as instâncias qualitativas da educação sejam totalmente norteadas a esse humanismo que tem a ideia de que se passa de uma crisálida a uma borboleta (e são esses mesmos técnicos que seguindo e moldando a voz social determinam *o que é* uma borboleta e como se chega a sê-la), que supõe uma ideia de progresso, de objetivo esperado clinicamente a se realizar:

Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média: a possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. Uma chance real, talvez pela primeira vez na história, de ganhar a aposta na borboleta (Brasil, 2002, p. 79).

Um terceiro, e mais importante, que seria o próprio fascismo educacional, por isso entendendo aquelas práticas e pensamentos que nos fazem desejar e amar aquilo que nos explora e domina – isso que é gerado pelas subjetivações hegemônicas; esse fascismo que pretende um conjunto

de subjetivações uniformizadoras e totalizantes e por isso, avesso à diferença (Este processo tem feito aparecer uma curiosa postura colonizadora em relação à diferença. Uma curiosa maneira de nos livrarmos da força perturbadora da diferença é colonizá-la. Hoje a diferença – essa que é desejada – é festejada. “Faça a diferença” é um *slogan* comum em empresas comerciais, escolas, funerárias e comícios políticos. Todos querem *fazer a diferença*. Nesses contextos a diferença é bem vinda. Mas a diferença que eu planejo, a que eu espero, a diferença que está prevista no conjunto de minhas expectativas. Não se espera a diferença como o inesperado heraclítico: esperamo-la como o seguro e previsível *mesmo*).

Esse fascismo educacional nos leva a uma comodidade, a um sedentarismo de nossas práticas e pensamentos, uma postura que ou pensa a mudança como o irrealizável, como um sonho utópico distante, ou pensa a mudança em termos de previsibilidade do mesmo. Um fascismo que tiraniza a verdade, que a coloca acima da experiência dos indivíduos singulares, que pensa que o verdadeiro é bom e universalmente aplicável, um fascismo que traz o fascínio pelas tramas nas quais somos adestrantemente e adestradamente constituídos.

Como quem se encaminha para uma conclusão, mas não chega...

Certamente não há nada de certo na tentativa de buscar uma saída de fascismos na educação. Uma educação não-fascista deve ser um projeto. E é. Enfrentar a educação como problema é um movimento que já coloca a questão para pensar. Fazer com que a educação se dê a pensar, que a subjetividade se dê a pensar, que o pensamento se dê a pensar. Esse fazer é uma constante tentativa crítica, sobretudo de estranhar o próprio pensamento e práticas que temos, fazemos e construímos. Colocar a nós mesmos em jogo, em questão. Não tomar nada por evidente, por óbvio, por dado. É na obviedade que o importante para a crítica se esconde. Nossos olhos costumam deixar quieto o que vê com frequência, e acaba por não ver mais. Nosso pensamento tende a não ligar para aquilo que na regularidade se repete. Tendemos a não nos inquietar com o que é evidente. Talvez um projeto de uma educação não-fascista seja sempre aberto e ligado com uma revitalização do olhar. Larrosa (1999, p. 83), parafraseando Foucault, nos lembra que “nosso olhar é mais livre do que pensamos”. Essa prática de remontarmos nossos olhares para o mundo, reeducar os olhares, é essencial para seguir colocando as coisas em questão. A bela introdução ao *Uso dos Prazeres* nos lembra: “Existem momentos na vida onde a questão de saber se

se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (Foucault, 1984, p. 13). E aqui, ver diferentemente é uma das maneiras de pensar na problematização: colocar o olhar de outra maneira, ver diferentemente. Interrogar nosso próprio olhar: olhando. Olhando para aquilo que já estamos tão habituados a olhar que nem vemos mais.

Problematizar o olhar, olhar problematizantemente. Talvez essa tenha sido uma das grandes lições que o professor Foucault tenha nos deixado. Não como um mestre que diz o que nós devemos fazer, mas como aquele que mostra que coisas podem ser feitas. E mais que isso: ele nos diz que muito daquilo que nós experimentamos como necessidades, como coisas que não mudam, como coisas que parecem ser de um modo que sempre já tenha sido “repousam em uma base de prática e de história humanas, e já que essas coisas foram feitas, elas podem, com a condição que se saiba como foram feitas, ser desfeitas” (Foucault, 1994b, p. 449).

Aqui a herança desse velho Foucault é rica. O aprendizado dado por este velho professor, que em seus mais de 80 anos nos traz um pensamento infantil, que nos convoca a ver como que pela primeira vez e evitar a tirania que retira a liberdade, o fascismo que nos fascina em função do que domina a outros e nos domina. Por fim, o professor Foucault (1994a, p. 136) nos ensina que um modo de vida não-fascista tem a ver com não “cair de amores pelo poder”, entendido neste sentido pela aceção negativa, e que nos levaria à dominação. Isso nos chama a atenção para não querermos agora oferecer as nossas palavras, os nossos olhares renovados como salvacionistas também. Podemos apenas convidar os demais – e muitas vezes a nós mesmos – a re-vermos o mundo, a nós mesmos e nossas práticas. Se o convite será aceito, já não nos diz respeito. E o que esse convite suscitará também não precisamos e nem podemos prever.

Parafraçando, mais uma vez, ao nosso velho professor, eu mesmo tenho a esperança que em algum momento o século seja foucaultiano. E aí sim, talvez nós tenhamos espaços para que nos possamos deixar de ser o que somos e nos lançar criticamente na tarefa de nos re-inventarmos, reinventarmos nosso mundo, nossas práticas em direção a uma vida não-fascista.

Referências

- BRASIL. MEC/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Piados, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994a. Vol. III.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994b. Vol. IV.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999.