



PUC GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA LABRE DE OLIVEIRA

UM DIÁLOGO COM FREIRE E FOUCAULT SOBRE PODER E SABER

GOIÂNIA

2017

ROSÂNGELA LABRE DE OLIVEIRA

UM DIÁLOGO COM FREIRE E FOUCAULT SOBRE PODER E SABER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Eduardo Sugizaki
Coorientadora: Dra. Tatiana Carilly O. Andrade

GOIÂNIA

2017

O48d Oliveira, Rosangela Labrede
Um diálogo com Freire e Foucault sobre poder e saber [manuscrito]
/ Rosangela Labre de Oliveira.-- 2017.
130 f.; 30 cm

Texto em português com resumo inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Educação, Goiânia, 2017
Inclui referências f.127-130

1. Saberes. 2. Poder (Filosofia). 3. Poder disciplinar.
4. Educação - Resistência. I.Sugizaki, Eduardo. II.Pontifícia
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.01(043)

UM DIÁLOGO COM FREIRE E FOUCAULT SOBRE PODER E SABER

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Eduardo Sugizaki / PUC Goiás (Presidente)


Profa. Dra. Tatiana Carilly Oliveira Andrade / FARA (Coorientadora)


Prof. Dr. Adimar Jacinto Duarte / PUC Goiás


Profa. Dra. Kátia Menezes de Sousa / UFG

Prof. Dr. José Ternes / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. João da Cruz Gonçalves Neto / UFG (Suplente)

*Àqueles que procuram formas de
resistir e reinventar o futuro...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio e compreensão nos momentos que me ausentei para me dedicar a essa produção. Ao meu esposo Wesley, obrigado por ouvir minhas palavras sobre pensadores que desconhecia e que hoje faz parte de suas conversas. Aos filhos, Sayra, Sheule e Shesley, minha gratidão pelos momentos de diálogo e aprendizado. Nosso lar se tornou um espaço de debates e descobertas que entrelaçavam ideias de Foucault e Freire proporcionando a construção de novos saberes e práticas.

Ao meu orientador, prof. Dr. Eduardo Sugizaki, minha eterna gratidão pelo apoio e paciência nesse processo de construção da dissertação. Desde o começo, apresentou-me uma proposta muito maior do que eu estava disciplinada a fazer. Desta experiência contigo, aprendi a desconstruir e construir, questionar e duvidar das certezas que me constituíram como sujeito de um discurso educacional. Expresso aqui minha admiração e afeto pelo educador revolucionário que és e pelo carinho demonstrado comigo durante os 30 meses.

À minha mãe Rita Labre, mulher determinada e guerreira que me ensinou a resistir e lutar pelos meus ideais, meu eterno amor e gratidão. Minha irmã Keila e meu irmão Francisley, que fazem parte de minha história de vida. A minha vizinha Anaídes que é minha inspiração de vida.

Aos meus amigos e amigas, que não é possível mencionar todos, por falta de espaço, aos colegas do mestrado em especial Roberto, Dllane, Luana, Rose, Marcos, Sandra, Rafael e Nelson.

Aos professores, professoras, servidores, e em especial, aquelas que nos recebe com um sorriso e um bom dia, no estacionamento, nos banheiros e na recepção. Todos estes que servem ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, minha gratidão.

Metamorfose Ambulante

*Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

*Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou*

*Hoje eu sou estrela amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator*

*É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou*

*Hoje eu sou estrela amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator*

*Eu vou lhes dizer aquilo tido que eu lhes disse antes
Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

Raul Seixas

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de sua pesquisa o saber e o poder sob os enfoques de dois grandes teóricos: Michel Foucault e Paulo Freire. Neste processo reflexivo, a proposta é relacionar as perspectivas teóricas dos autores, com o objetivo de pensá-las de forma individualizada dentro de um contexto estrutural de educação. Sob a perspectiva teórica de Foucault, são abordadas questões como a constituição da sociedade e do sujeito nas relações de poder disciplinar. Sob a perspectiva de Freire, questões como a analítica de educação libertária. Problematizam-se as relações sociais e as práticas educacionais da instituição escola, seguindo o pensamento dos dois autores. Dentro desta perspectiva, são apresentados os processos de sujeição e de resistência presentes nas relações de poder. São elucidadas as lutas contra a soberania do poder de uma classe social, na perspectiva freiriana, como proposta de resistência e possibilidade de libertação dos processos de sujeição do homem. Assim, é demonstrada na práxis de resistência de Freire a luta contra os processos disciplinares da educação formal e a proposta de uma educação libertária para a emancipação e a cidadania. A resistência, para Foucault, é a maneira pela qual o sujeito luta contra as práticas de dominação por meio do cuidado e das práticas de si. A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico, feito a partir de pesquisas em textos clássicos destes autores.

Palavras-chave: saber; poder; resistência.

ABSTRACT

The present thesis takes as research object knowledge and power, under the perspectives of two major thinkers: Michel Foucault and Paulo Freire. In such a reflexive process, the proposal is to relate the two author's theoretical perspective in order to think them in an individualized way, within a structural educational context. Under Foucault's perspective, it is given attention to matters such as the constitution of society and of the individual in the disciplinary power relations. Under Freire's perspective, it is given attention to matters such as the analytics of libertarian education. The social relations and the educational practices of the school institution are critically revised. This is made accordingly to the theories of both authors. As such, the processes of subjection and of resistance are showed within the power relations. Under Freire's perspective, the struggles against power sovereignty of a social class are explained as a way of resistance and a possibility of liberation from the processes of subjection made against men. Thus, the *praxis* of resistance made by Freire is shown as a struggle against the disciplinary processes of formal education and as a proposal for a liberating education which aims towards emancipation and citizenship. Resistance, according to Foucault, is the way by which the individual struggles against the domination practices. Such a thing is made through caring and self practices. The methodology used in this work was a bibliographical research of the most important texts written by the two referred authors.

Keywords: knowledge; power; resistance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CAPÍTULO I: A PROBLEMATIZAÇÃO DA SOCIEDADE	17
1.1 - A sociedade disciplinar em Foucault.....	17
1.2 - A educação libertária como analítica da sociedade em Freire	21
1.3 - A função da analítica do discurso contra a preservação do modelo social em Foucault e Freire	31
1.4 - A exclusão e inclusão em Foucault e em Freire	37
2 CAPÍTULO II: A PROBLEMATIZAÇÃO DA ESCOLA	45
2.1 - A instituição escolar para Foucault	45
2.2 - As práticas disciplinares da escola segundo Foucault.....	46
2.3 - As Práticas da escola na ação opressora segundo Freire	51
3 CAPÍTULO III: O SABER E O PODER.....	59
3.1 – O saber e o poder em Freire.....	59
3.2 - A relação de poder e saber em Foucault.....	65
3.3 – O saber histórico das lutas em Freire e Foucault.....	69
CAPITULO IV: AS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIAS: UMA POSSIBILIDADE DE LIBERTAÇÃO.....	75
4.1 Da resistência a prática de si em Foucault.....	75
4.1.1 A resistência como ponto de partida	75
4.1.2 As práticas de si.....	78
4.1.3 O cuidado de si	79
4.2 Da resistência à transformação social em Freire	87
4.2.1 A resistência como ponto de partida	87
4.2.2 Resistência e luta pela libertação.....	88
4.2.3 A práxis da educação libertadora.....	91
4.2.4 A educação popular libertária e a resistência ao processo educacional escolar	93

4.2.5 A educação democrática: a abertura da escola para a sociedade.....	101
4.3 O sujeito e as possibilidades de mudança e transformação em Foucault e Freire.....	108
4.3.1 Um pouco da prática resistente de Foucault e Freire.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a relação entre a educação, o sujeito e a sociedade em Foucault e Freire surgiu a partir das incoerências e contradições dos discursos educacionais da atualidade. Destaco, entre tantas contradições, os processos de ensino e aprendizagem que conservam seus antigos métodos, que dizem o que pode ser ensinado, onde e como; que teorizam uma educação crítica e dialógica, mas praticam a disciplina e a penalização; que dizem defender a igualdade, a justiça e a democracia, mas possuem um ensino dual, classificatório e excludente.

A educação é apresentada como uma possibilidade de liberdade, conhecimento, ascensão, sucesso profissional e pessoal. Para os sujeitos que pertencem à classe popular e lutam para sobreviver, a educação parece ser o melhor caminho para uma vida mais justa. Esse discurso se incorpora como verdade até o momento em que as inquietações movidas pelas contradições próprias da vida, seja esta a individual ou a social, sejam problematizadas. Resistir às normas e aos modelos, propor a mudança nas antigas técnicas disciplinares desconstrói conceitos e possibilita a libertação da ação e do pensar.

As contradições do discurso e da prática em todas as etapas da educação me fizeram investigar a sua verdadeira função. Quando passei a trabalhar com a inclusão, o meu objeto de estudo começou a surgir. Os discursos de inclusão e as práticas excludentes, os conceitos de normal e anormal, sucesso e fracasso, disciplinado e indisciplinado foram importantes para o início do processo de pesquisa. Foram muitas leituras sobre as políticas públicas e as práticas pedagógicas, mas as interrogações não eram respondidas, para mim a lacuna ainda existia. Foi quando comecei estudar as obras de Michael Foucault. Uma teia de ligações foi surgindo e muitos conceitos foram sendo revirados. Tive a sensação de não ter conquistado a tão sonhada liberdade por meio da educação, sendo esta apenas elemento de reprodução de um sistema.

As instituições família, escola, igreja, cadeia, constroem o sujeito de acordo com a relação social a que ele pertence. O instrumento do poder é o conhecimento,

que é instituído como uma verdade, que formata, constrói e desconstrói por meio do controle do corpo que aprisiona a alma. A contradição em que fui formada me transformou em um sujeito, estranho a mim mesma, que viveu um sonho de liberdade utópico, reproduziu essa alienação e procura a possibilidade do reencontro.

Seria possível pensar em uma educação para a libertação? Foi a partir desta indagação que busquei estudar as obras de Paulo Freire e seu projeto de educação para a emancipação. Descobri, a partir dos estudos de Foucault, a relação existente entre o saber e o poder e as práticas de constituição do sujeito e da sociedade. Entender que as relações de poder nos possibilitam a resistência e a luta contra os processos de dominação foi para mim o maior motivo para aproximar Freire de Foucault. Brota em mim uma esperança e uma confiança em continuar minha jornada educacional de forma resistente e amorosa, acreditando na mudança e na transformação a partir da subversão de antigas práticas e da criação de uma pedagogia crítica e libertadora que um educador progressista deve desenvolver.

Mas por que estudar Foucault e Freire para problematizar essa relação entre poder e saber? Primeiramente, porque pensar filosoficamente sobre a educação é tarefa árdua para todos aqueles que se comprometem com a sociedade e o sujeito, e ambos os autores pensam a denúncia dos processos de sujeição da sociedade e do sujeito. Foucault é o pensador que possibilita a compreensão das construções sociais e dos sujeitos a partir dos seus estudos arqueológicos, genealógicos e do cuidado de si. Ele oferece as ferramentas para uma leitura do fenômeno educação e da sociedade de um modo geral, problematizando as formas de dominação e de resistências das relações de poder. Freire é um pensador que se ocupa com a práxis transformadora dos processos de dominação e sujeição. Ao mesmo tempo em que faz a denúncia dos processos opressores, ele anuncia a possibilidade de luta dos oprimidos, reconhecendo que, na relação formativa, somos condicionados pelas estruturas, mas não somos determinados por elas.

Tendo em vista que tantas incoerências são normatizadas e incorporadas no sujeito e na sociedade por meio de um saber/poder, é preciso problematizar a função social da educação. A quem ela serve? Para quê? Quais práticas pedagógicas e discursos constituem o sujeito e a sociedade? A educação tem elementos auxiliares e complementares da reprodução de normas, hábitos e condutas estreitamente vinculados à regulamentação e ao controle dos sujeitos e

dos fenômenos da sociedade ou ela tem elementos que propiciam a crítica e o discurso autêntico que possibilitam o pensar e o agir democráticos?

As interrogações nos três parágrafos anteriores não são as questões problemas da pesquisa. Elas são problematizadas durante o desenvolvimento de um pensar filosoficamente a educação, sem a intenção de propor uma solução.

A presente pesquisa tem como objetivo discutir a relação de poder e saber e pensar a práxis libertária de Freire como processo de resistência à sociedade disciplinar criticada por Foucault. A partir desse ponto, busca problematizar a sociedade e a escola disciplinar para Foucault e a luta de Paulo Freire por libertação desse processo de controle e normatização social. Busca, ainda, identificar as práticas educacionais anunciadas pelos autores e apresentar a resistência como possibilidade de luta pela libertação a partir do sujeito revolucionário.

Tendo em vista a atual situação do Brasil, que vive um momento histórico de luta pela democracia e resistência contra o autoritarismo, o tema escolhido tem muito a ver com a conjuntura atual. O diálogo entre Freire e Foucault sobre poder e saber propõe denúncia e luta para a desocultação das verdades. O processo de luta e resistência nunca foi alcançado no país porque faz parte da estrutura social das relações de poder. Nesse sentido, o trabalho trata da práxis de Paulo Freire, o maior pensador da pedagogia no Brasil e faz parte da luta por uma educação libertária das práticas de constituição do sujeito dócil, enquadrado em uma sociedade injusta e desumana que a escola reproduz.

Percebe-se, ainda hoje, que as ideias revolucionárias de Freire são silenciadas e criticadas por grupos reacionários que tentam ocultar a resistência daqueles que lutam pelo seu discurso de verdade, pela justiça e pelo direito de dizer a sua palavra ou o seu pensamento crítico.

O estudo está voltado para os fenômenos sociais, utilizando-se de uma abordagem qualitativa, por meio da análise do processo da Educação na relação entre o poder e o saber. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que busca uma análise aproximativa entre os autores, a propósito das práticas educacionais formativas da sociedade e do sujeito.

O trabalho tem como categorias centrais o poder e o saber. Estes conceitos são desenvolvidos durante toda a dissertação. Subcategorias como a disciplina, o controle, o discurso e as resistências são trabalhadas para exemplificar o anúncio

das relações de poder na sociedade, em Foucault, e a práxis resistente e de luta por libertação, em Freire.

A despeito das diferenças de leitura que Foucault e Freire fazem de Marx – não sendo estas diferenças objeto de análise nesta dissertação –, ambos subsidiam com suas obras a luta para modificar não somente a dominação econômica, mas também a cultural e a educacional. Em ambos, a relação de poder e saber envolve uma concepção de formação estrutural do sujeito e da sociedade baseada nas relações sociais.

O presente estudo é estruturado em capítulos, apresentando a seguinte configuração:

No primeiro capítulo, são problematizados os processos de constituição da sociedade e do sujeito nas perspectivas de Foucault e de Freire. Apresenta-se o pensamento de Foucault sobre a constituição da sociedade disciplinar, que, por meio dos métodos e técnicas, constrói de forma simultânea o sujeito nas diversas instituições sociais a partir do século XVII, tais como o hospital, o quartel, a fábrica e a escola. Foucault apresenta suas análises sobre as práticas disciplinares dos dispositivos de poder e saber que regula, normatiza e controla o sujeito e a sociedade.

Apresento, posteriormente, as ideias de Paulo Freire sobre a sociedade e o sujeito numa perspectiva diferente da de Foucault. Freire é um pensador que reconhece os processos de dominação na sociedade, mas acredita e propõe possibilidades de luta para romper com a sua formação opressora e disciplinadora. Para isso, denuncia as práticas educacionais alienantes que servem à dominação de uma classe social sobre outra, mantendo uma relação injusta e desigual na sociedade. Ainda no primeiro capítulo, uso os pensamentos de Foucault e de Freire para levantar a discussão da relação entre o saber e o poder que controla a sociedade através das práticas disciplinares e opressoras das instituições educacionais. Tomando, portanto, a educação disciplinadora e opressora como uma forma de normatização das relações de poder, os autores problematizam os processos de inclusão e exclusão como forma de funcionamento e controle da sociedade.

No segundo capítulo, apresento a função desempenhada pela escola dentro da sociedade a partir de Freire e Foucault. A escola é caracterizada pelos autores como um espaço institucional de produção e reprodução de práticas que têm como

objetivo a fabricação de sujeitos submissos. Em ambos os autores, a escola desenvolve relações dicotômicas do homem com o mundo e do homem com o homem, utilizando práticas de manipulação e adaptação do sujeito à realidade. Eles apresentam o papel de formação alienante que transforma o homem em sujeito de um sistema reprodutor de si mesmo.

No capítulo três, aprofundo-me na teoria sobre a relação do saber com o poder na estrutura social, partindo de um recorte histórico apresentado por Freire para exemplificar essa relação na sociedade brasileira. Embora Freire não tenha se dedicado a escrever sobre as relações de poder, apresenta na sua práxis libertária a compreensão sobre essa relação. O autor brasileiro luta contra as práticas de uma educação bancária que envolvem o saber/poder e a dominação/resistência.

Já Foucault apresenta suas análises sobre a relação de saber/poder como um jogo estratégico da modernidade. Para o filósofo, a construção do sujeito dócil na modernidade se daria por meio da reestruturação da ordem, feita através da cientificização do saber. O saber, por sua vez, é utilizado no discurso da verdade para haver o poder dominador do sujeito.

No entanto, no final do capítulo, mostro como, nos dois autores, as lutas populares são contra os discursos de verdade que desclassificam os saberes autônomos do povo, ou seja, sua cultura e seu saber popular. Nas relações de poder que existem nos espaços sociais conceituados por Foucault, existe a possibilidade de luta, demonstrada por Freire. Desta forma, todo o capítulo mostra que, na relação de poder, há uma luta constante possibilitando a reversão e a mudança.

O capítulo 4 expõe a resistência como ponto de partida da análise e da discussão dos processos de libertação em Foucault e Freire. O primeiro não oferece modelos e técnicas de libertação. Oferece-nos suas análises sobre as relações de poder para compreendermos a existência da disputa entre polos de dominação e resistência. Por meio dos processos históricos das práticas do cuidado de si, Foucault demonstra a possibilidade de resistência à dominação externa e a criação de um modo próprio de o sujeito se constituir. Por outro lado, a concepção de resistência de Freire é apresentada em forma de lutas coletivas que se manifestam de modos combatentes e estratégicos. Essas lutas são apresentadas através de sua práxis revolucionária de educação libertária. Seu projeto educacional é apresentado em dois momentos distintos: o primeiro é o que antecede o Golpe da Ditadura Militar

no Brasil, com a educação popular e o segundo engloba o período de seu retorno ao país, após quinze anos de exílio, com a educação descentralizada.

Para finalizar o capítulo, é proposto pensar o sujeito como agente de resistência e transformação do que está posto socialmente. Foucault desenvolve a teoria de formação do sujeito nas relações de poder, considerando a resistência como possibilidade de mudança. Freire possui uma teoria libertária que acredita na resistência, na luta e na transformação do sujeito e da sociedade por meio da criação de novas possibilidades de educação.

A relação de poder e saber é desenvolvida durante toda a dissertação, que versa sobre as práticas de controle utilizadas na sociedade e na escola, assim como as práticas de resistências que constituem a relação de poder.

CAPÍTULO I

A PROBLEMATIZAÇÃO DA SOCIEDADE

“Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado” (FREIRE, 1985, p.36).

Neste capítulo, são apresentados os processos educacionais da sociedade na perspectiva de Foucault e de Freire. Os autores apresentam teorias de constituição do sujeito e da sociedade por meio das relações de poder. Apresento a sociedade disciplinar de Foucault com seus métodos e técnicas normatizadoras da educação disciplinar e a sociedade fechada de uma classe dominante e opressora, seguindo o pensamento de Freire.

O capítulo apresenta as convergências e as divergências entre Foucault e Freire em suas concepções de educação, sujeito e sociedade e suas práticas de subjetivação. Para isso, são problematizadas as relações educacionais do sujeito na sociedade, considerando as teorias dos dois autores.

Freire e Foucault foram intelectuais que problematizaram as relações sociais. Suas escrituras estão diretamente ligadas à atuação/construção do homem/sujeito no mundo.

1.1 A sociedade disciplinar em Foucault

Foucault historiciza a atuação e a construção do sujeito em sua relação com o mundo, problematizando os métodos e as técnicas que agem sobre a ação, na constituição da sociedade disciplinar. Apresenta uma rede de instituições disciplinares que têm como objetivo, a constituição do sujeito moderno a partir de práticas do poder disciplinar. De forma mais detalhada, esse processo é historicamente descrito nos livros *História da loucura*, *Vigiar e punir* e *A vontade de saber*.

Em *Vigiar e Punir* (1975), é apresentado um estudo sobre a história da

legislação penal e dos métodos e técnicas coercitivas e punitivas e seu aperfeiçoamento desde a Idade Clássica (século XVII e XVIII, avançando sobre a nossa modernidade). Quando descreve as várias formas de punição e castigo, as técnicas e estratégias utilizadas pela sociedade disciplinar para o controle e dominação do homem, Foucault problematiza o avanço desses dispositivos, o efeito normalizador e a extensão de poder que eles trazem na modernidade.

[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Foi a problematização da realidade do sistema prisional que Foucault buscou investigar a dominação do corpo, as mudanças históricas dos processos de vigiar e punir, que deixam de ser de suplício e de violência e passam a desenvolver técnicas disciplinares, com mecanismos, engrenagens, discursos e práticas que adestram o sujeito e normatizam a sociedade disciplinar. No final desse livro, apresenta o texto de *La Phalange*, como um momento de emergência da crítica da vida social. Cabe aqui a citação na íntegra desse texto escrito por um correspondente em 1836. Embora seja a caracterização da cidade de Paris, serve como reflexão para os dias atuais.

Moralistas, filósofos, legisladores, e todos os que gabais a civilização, aí tendes a planta de vossa cidade de Paris bem ordenada: planta aperfeiçoada, onde todas as coisas semelhantes estão reunidas. No centro, e num primeiro círculo: hospitais para todas as doenças, asilos para todas as misérias, hospícios, prisões, locais de trabalhos forçados de homens, de mulheres e de crianças. Em torno do primeiro círculo, quartéis, tribunais, delegacias de polícia, moradia dos beaguins, local dos cadafalsos, habitação do carrasco e de seus ajudantes. Nos quatro cantos, câmara dos deputados, câmara dos pares, Instituto e Palácio do Rei. Fora, o que alimenta o círculo central, o comércio com suas fraudes e bancarrotas; a indústria e suas lutas furiosas; a imprensa e seus sofismas; as casas de jogo; a prostituição; o povo que morre de fome ou chafurda na orgia, sempre atento à voz do Gênio das Revoluções; os ricos sem coração... (FOUCAULT, 2013, p. 290).

Foucault problematiza as relações de poder que são desenvolvidas no espaço social de uma cidade, reafirmando que não há no coração da cidade o “centro do poder” ou um núcleo de forças, mas uma rede múltipla de elementos diversos, com muros, espaços, instituições, regras e discursos, que exercem um poder de normalização. A cidade moderna é o primeiro e o grande protótipo da

prisão. Aprendemos desde crianças a viver sem a liberdade de falar e agir conforme as regras da normalização.

No livro de Foucault *A História da loucura* (1961) apresenta o fenômeno da loucura desde o Renascimento, demonstrando a construção humano-social que foi pensar a loucura como uma doença mental que exige tratamento. Isso fez com que se agisse sobre os corpos considerados loucos porque até então o que restava a eles era o exílio junto a leprosos, alcoólatras, etc. Pensar a loucura como doença a ser tratada trouxe aos “loucos” no mínimo a possibilidade de inclusão. O asilo passa a simbolizar a família que tem como função homogeneizar a sociedade, em nome da verdade.

Com o tempo, a própria coerção corporal e verbal é amenizada, pois o próprio louco passa a pertencer a uma rede estigmatizada. É como se o conceito de loucura fosse aos poucos se internalizando nos indivíduos. São criadas uma estrutura de tratamento, uma arquitetura de espaço físico e técnicas específicas para o doente ser tratado. Especializa-se uma área da saúde, nasce a psiquiatria, o psiquiatra.

Foucault (1978) problematiza as relações entre loucura e desrazão a partir de um novo entendimento sobre o estatuto da racionalidade psiquiátrica. O Poder Psiquiátrico passa a funcionar como controle dos comportamentos da sociedade, fixando uma norma de comportamento “normal” e a noção de anormalidade para enquadrar os desviantes e adequá-los ao padrão. Cria-se uma nova forma de se relacionar com a loucura, para uma sociedade “onde tudo o que há de estranho no homem seria sufocado e reduzido ao silêncio” (FOUCAULT, 1978, p. 471). A obra apresenta a construção de um contexto jurídico, social e cultural de lidar com o louco, a loucura, a diferença e a diversidade.

No livro *A Vontade do saber* (1988), Foucault problematiza a história da sexualidade. Utiliza a evidência histórica para defender a tese da sexualidade como forma de poder. Mostra que todos os elementos negativos ligados ao sexo (proibição, repressão, etc.), têm uma função técnica de poder e reprimem uma vontade de saber. Para isso, ele disserta sobre a proliferação de discursos sobre o sexo feitos por meio da Igreja, da escola, da família e do consultório médico. Essas instituições não visam proibir ou reduzir a prática sexual; visam gerir, regular e controlar o indivíduo e a população.

Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (Foucault, 1988, p. 27).

A regulação do sexo foi necessária para o controle de uma sociedade que aparentemente visou apenas vigiar e reprimir a sexualidade, mas que, na verdade, utilizou-se de mecanismos como o exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e o controle familiar para produzir a incitação do prazer/poder.

Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abraça por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir. Captação e sedução; confronto e reforço recíprocos: pais e filhos, adultos e adolescentes, educador e alunos, médico e doente, e o psiquiatra com sua histérica e seus perversos não cessaram de desempenhar esse papel desde o século XIX. Tais apelos, esquivas, incitações circulares não organizaram, em torno dos sexos e dos corpos, fronteiras a não serem ultrapassadas, e sim, as perpétuas espirais de poder e prazer (FOUCAULT, 1988, p. 45).

A vontade de saber paralela à História da loucura tem como objetivo demonstrar historicamente uma tentativa de criação de uma verdade sobre o sexo e a loucura. Catalogando e falando, vai-se criando o lugar e os interlocutores de um discurso que se tornará verdadeiro. O que Foucault descreve e problematiza não é a natureza do ser humano, mas a construção do sujeito nas práticas dos dispositivos de poder. Foucault explica que o dispositivo é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2016a, p. 364).

Portanto, são as práticas dos dispositivos de poder que transformam o homem em sujeito de uma sociedade disciplinar. Para Foucault, a disciplinarização das sociedades, a partir do século XVIII, foi uma tentativa de “um ajuste cada vez mais controlado – cada vez mais racional e econômico – entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo das relações de poder (FOUCAULT, 1995, p. 242).

No entanto, Foucault apresenta o poder não como um polo negativo, mas

como algo a ser exercido na relação que controla e vigia, mas também constrói e fabrica indivíduos resistentes. Para ele, é preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos (2013, p. 218). Os dispositivos de poder que estão presentes em toda a sociedade disciplinar possuem elementos heterogêneos que proporcionam “um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes” (FOUCAULT, 2016a, p. 364). Nas relações de poder, acontecem ações sobre ações, sendo a insubmissão e as liberdades condições permanentes para sua existência. Portanto, o poder não emana do sujeito, mas de uma rede de relações de poder que possibilitam a mudança e a transformação da sociedade.

Não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir. Elas constituem reciprocamente uma espécie de limite permanente, de ponto de inversão possível (FOUCAULT, 1995, p. 248).

A sociedade disciplinar apresentada por Foucault é desenvolvida nas relações de poder que proporcionam a inversão. O autor denuncia a sociedade disciplinar como forma de dominação e controle, mas também como possibilidade de resistência e luta contra a dominação.

1.2 A educação libertária como analítica da sociedade em Freire

Paulo Freire problematiza a realidade de maneira prática, experimentando, vivenciando e propondo mudanças para o que se apresenta como verdade. Embora predominem ideias marxistas em suas obras, ele não aceita a disciplina das sociedades do socialismo real, especialmente a da URSS. Sua prática e sua teoria demonstram uma constante luta contra os sistemas disciplinares da sociedade.

Freire tem como proposta criar uma educação libertadora que ultrapasse os limites do verbalismo e das práticas opressoras. Apresenta em sua trajetória intelectual uma forma declarada de resistência à sociedade fechada. A educação deve acontecer na experiência narrada pelo homem comum, possibilitando a crítica e o desvelamento da realidade social. Para isso, Freire (2016) propõe um

movimento crítico entre o fazer e o pensar, e o pensar e o fazer, desenvolvendo a reflexão crítica sobre a realidade, em um processo de ação, reflexão e ação. Então, é preciso uma educação voltada para uma “prática docente crítica, implicante do pensar certo, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2016, p. 39).

A proposta de educação crítica de Freire pressupõe a problematização do saber, que não deve ser feita através dos simples recebimento e reprodução e deve resultar na transformação da realidade. Portanto, o saber deve ser fundado na ética, tocado e empurrado para “desocultar verdades escondidas” (FREIRE, 2016, p. 135 – 136), desmistificando a farsa ideológica. O próprio Foucault afirma que não basta pensar e refletir, é preciso criar espaços para a reflexão crítica e permanente que impulsiona para a ação transformadora.

Então, não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação, não há aqueles que têm de fazer a crítica e aqueles que têm de transformar, aqueles que estão fechados em uma radicalidade inacessível e aqueles que são obrigados a fazer as concessões necessárias ao real. De fato, creio que o trabalho de transformação profunda só pode ser feito no espaço aberto e sempre agitado de uma crítica permanente (FOUCAULT, 2010b, p. 357).

Há, portanto, uma relação entre a problematização, resistência e crítica. As lutas, a inquietação, o conflito, a palavra contrária são movimentos iniciados pela crítica que problematiza a realidade, desencadeando a resistência que movimenta para a mudança e a transformação. Paulo Freire foi o pensador que utilizou um tempo para refletir e agir de forma crítica, na urgência de uma transformação radical da realidade que impulsiona para a mudança.

Uma mudança que se dá na problematização de uma realidade concreta, nos entrecosques de suas contradições, implica o enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais **crítica** e profunda de sua situação. (...) Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumana (FREIRE, 1979a, p. 33, grifo meu).

Daí a importância dos processos de resistência e luta contra tudo o que inibe a criatividade do homem, seu desejo de transformar e mudar as práticas de educação bancária para uma educação crítica e consciente de seu papel transformador. A pedagogia crítica proposta por Freire abre caminhos e possibilidades para o sujeito conhecer e exercer a libertação dos processos de

dominação, tornando-se apto a construir uma relação social com mais igualdade, emancipação, transformação social e respeito à dignidade humana.

Para Foucault, a problematização crítica da realidade é diferente daquela encontrada em Freire. Ela acontece a partir da reflexão do sujeito sobre os enunciados. Todo o estudo de Foucault se baseou na problematização da realidade a partir da crítica do que estava posto como verdade nos enunciados. Ele afirma que a noção que unificou seus estudos desde a *História da loucura* foi a problematização (FOUCAULT, 2004c, p. 242). No entanto, para problematizar, é necessário retroceder, analisar as mudanças, duvidar para chegar ao essencial.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2004c, p. 242).

A crítica, para Foucault (2010a), não consiste em dizer que as coisas não estão bem, mas em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. O pensamento das evidências existe além ou aquém dos sistemas de discursos. É esse pensamento que anima os comportamentos. É preciso uma educação crítica para a transformação que vá além do diálogo baseado no pensamento das evidências. Ela deve proporcionar uma educação para o pensamento crítico e transformador.

A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nestas condições, a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para toda transformação (FOUCAULT, 2010a, p. 356).

Para Foucault, é preciso desconstruir as práticas discursivas e mostrar às pessoas que “elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída” (2004d, p. 295). Segundo o autor (FOUCAULT, 1990), a partir do século XVII ou no XVIII houve uma explosão da arte de governar os homens (arte pedagógica, arte política, arte econômica, e de todas as instituições de governo) que tinham como objetivo o disciplinamento e o controle. No entanto, sempre existiu a resistência a essa

governamentalização. A oposição ou inquietude em torno da maneira de governar, suspeitando, recusando e procurando escapar a essas artes, é chamada de atitude crítica. Para Foucault (1990, p. 4) a “arte de não ser governado assim e a esse preço” é uma primeira definição da crítica.

(...) a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (FOUCAULT, 1990, p. 5).

Freire foi um pensador/educador que propôs a desconstrução por meio de uma educação crítica para a transformação. Lutou contra as práticas de controle e subjetivação do homem dentro da sociedade, incentivando a crítica radical e a mudança. No livro *Pedagogia do Oprimido* (2005), ele escreve a denúncia de um processo de dominação das práticas educacionais que ele vivenciou e lutou contra. A crítica é feita a um sistema de educação voltado para a alienação do homem. Esse sistema percebe o mundo de forma mistificada para sujeitá-lo a um poder que impede as mudanças.

O autor não se contentou em fazer a denúncia desse processo, foi além, propôs criar esperanças contrárias, problematizar a realidade dada aos homens, proporcionando a sua desmitificação. Problematizar é o primeiro passo para se despertar de uma educação alienante e excludente que responde aos interesses de uma cultura dominante. Para ele, o mundo e o homem são históricos e culturais, ambos inacabados, e vivem numa relação em que o homem transforma o mundo e sofre os efeitos desta transformação. Sua maior crítica à educação escolar foi sobre a imposição de práticas que apresentam a existência de uma realidade acabada, estática, com o intuito de manipulação, no sentido de adaptar as pessoas a uma realidade, negando o seu direito de transformar o mundo.

Esta falsa concepção da educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação; por isto mesmo, é uma concepção anti-histórica da educação. Os sistemas educacionais que se baseiam nela se originam numa espécie de paliçada que detém a criatividade, visto que esta não se desenvolve em meio ao formalismo ocioso, mas sim na práxis dos homens, uns com os outros, no mundo e com o mundo (FREIRE, 1985, p. 55).

O autor problematizou as questões sociais das massas populares, desenvolvendo um projeto de alfabetização com práticas democráticas que

possibilitaram o desenvolvimento da libertação do pensamento e da ação dos sujeitos excluídos. O poder de governar através da dominação é abalado por uma classe que começa a despertar uma consciência formada na ação/reflexão dos problemas humanos, da vida diária, da relação que se estabelece entre o homem e o mundo.

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (FREIRE, 1985, p. 56).

A educação é inseparável das situações concretas, existenciais, gira em torno delas, possibilitando uma análise crítica dos problemas propostos e uma compreensão da realidade. É necessário acabar com a dicotomia entre o homem e o mundo. Para Freire, o homem se relaciona naturalmente com o mundo e precisa de uma educação onde o mundo seja o “mediador” dos sujeitos. Os conteúdos serão suas dúvidas e inquietações, necessárias para a mudança daquilo que incomoda e precisa ser transformado. Para isso, é fundamental uma reflexão sobre como o homem conhece o mundo: por meio de um discurso, no qual aquele lhe é apresentado de forma estática e verbalizada, em uma relação de sujeito e objeto a ser sujeitoado, ou nas relações do homem com o mundo.

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1985, p. 16).

Conhecer não é tarefa de objeto, mas sim de seres que se desenvolvem nas relações com o mundo. Esse mundo que se constitui nas relações do homem que, desafiado pela natureza, trabalha e transforma-a, e ela passa a ser o mundo da cultura e posteriormente da história. A maneira como acontece esse processo de conhecer o mundo, por meio dos depósitos de saberes científicos que desclassificam os saberes populares, contradiz o processo de formação do conhecimento e desenvolve um contorno de sujeito do mundo, acomodado, adaptado e sujeitoado. Para Freire, o homem do campo, que possui essa relação mais próxima com a natureza e com a transformação do espaço em que vive,

percebe-se um ser da práxis, começa a se desprender desse contorno, preserva seus costumes e adquire um conhecimento real, que pode ser baseado nos mitos, mas que é aplicado em seu mundo, que “sendo mundo do homem, não é apenas natureza, porque é cultura e história” (FREIRE, 1985, p. 25).

Para Freire, é preciso uma educação que afirme a interação do homem com a realidade, que ele sente e percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora. Para isso, é necessário discutir a educação como um processo constante de libertação do homem, que. “não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo” (FREIRE, 1985. p. 51).

O fazer educativo, que é um fazer dos homens, não pode se dar fora da realidade do mundo, pois são essas relações do homem-mundo que desenvolvem uma consciência crítica sobre o que fazer neste mundo histórico-cultural, onde “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1985. p. 52).

Portanto, a proposta de educação do autor gira em torno da problematização do homem-mundo em suas relações não passíveis de dicotomias, que colocam o próprio homem frente ao mundo, nele e com ele, o sujeito da ação que busca o conhecimento. A relação entre educador e educando deve proporcionar condições do pensar criticamente por meio de uma prática problematizadora do conhecimento, que aceita que o educando possui um saber, participa, questiona, elabora interrogações e respostas que possibilitam melhores compreensão, explicação e transformação da realidade.

Quando Freire desenvolveu o projeto de alfabetização de adultos, problematizou as questões de um período de transição política, voltado para a democratização e a participação social. Os grupos reacionários da direita não compreendiam o educador que representava os oprimidos e defendia a prática de uma educação problematizadora e crítica.

Esses grupos são agarrados às posições institucionais e defendem seus privilégios, combatendo a força política das massas populares para a democratização. A crítica aos processos de dominação se torna uma ameaça ao

autoritarismo daqueles que dominam o país. Estes veem erroneamente a prática de Freire e nasce então a ideia de neutralização da educação. A proposta de uma educação voltada para a problematização que desperta no sujeito alienado a luta pela escolha passa a ser combatida no interior da sociedade.

Os grupos reacionários não discutem a educação, a realidade e os problemas sociais com o intuito de propor mudanças. Todo tipo de conscientização é visto como germe de rebeldia, sendo combatido e silenciado. A educação conserva o esquema de poder por meio das práticas opressoras e excludentes, que, em nome da ordem e do progresso, alienam e combatem a conscientização e a participação do homem na transformação da realidade. Freire se recusou corajosamente a aceitar isso e criticou a educação formal, que, a seu ver, traz prejuízos à formação do sujeito. Em suas obras, defende e propõe uma educação para a autonomia, na qual se problematiza a realidade.

Respeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar “sagrado” onde apenas se estuda e estudar não têm nada que ver com o que se passa no mundo lá fora; esconder deles minhas opções, como se fosse “pecado” preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê (FREIRE, 1992, p. 41).

No livro *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire reforça a falta de neutralidade da educação escolar que, por meio de suas práticas, autoritárias e disciplinadoras, forma o sujeito oprimido/opressor. Não há possibilidade de uma prática educativa em que professoras, professores, alunos e alunas possam estar absolutamente isentos do risco da manipulação e de suas consequências. A neutralidade, para Freire “não é outra coisa senão a maneira manhosa com que se procura esconder a opção” (FREIRE, 1992, p. 58). As lutas de classes na década de 1990 ficam menos evidentes e o discurso “pragmático” que sugere a adaptação desperta para as relações entre tática e estratégia.

Uma coisa é chamar a atenção dos militantes que continuam brigando por um mundo menos feio da necessidade de que suas táticas. Primeiro, não contradigam sua estratégia, seus objetivos, seu sonho; segundo, de que suas táticas, enquanto caminhos de realização do sonho estratégico, se dão, se fazem, se realizam na história, por isso, mudam, e outra é simplesmente dizer que não há mais por que sonhar. Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de

tornar-se (FREIRE, 1992, p. 47).

No processo de fazer história, os sujeitos vão fazendo-se e refazendo-se na inserção do mundo. Se não há uma prática educativa neutra, com relação a propósitos sociais e políticos, é preciso que as classes trabalhadoras modifiquem suas estratégias e técnicas, possibilitando um novo tipo de relação com as classes dominantes, para que “continuem aprendendo na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para as suas concessões, o que vale dizer, que ensinem aos dominantes os limites em que elas se podem mover” (FREIRE, 1992, p. 48). Os conflitos das classes sociais modificam suas estratégias, mas continuam existindo em forma de recomeço e resistências em um novo tempo histórico.

A educação para Freire é um processo de orientação dos seres humanos no mundo que não pode ser compreendido de forma puramente subjetivista e nem por um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a educação passa a ser uma prática de orientação no mundo, com finalidades que levam à ação e à transformação, que só são possíveis a partir da percepção crítica da realidade.

Para Freire, a educação bancária não é neutra. Ela serve a um poder opressor que impede o despertar de uma multidão oprimida. No entanto, a mudança nas práticas educacionais e a criação de novas propostas para uma educação crítica e libertária são o seu maior projeto. O método de alfabetização de adultos é uma proposta de conscientização e instrumentalização do homem simples para a atuação no seu país. É um despertar para a luta contra as injustiças e a possibilidade de disputa das relações de poder. Esse processo implica algo maior que a educação escolar, possibilita a libertação de uma classe social, um despertar nas massas populares em conhecer e participar de forma crítica, em assuntos como: direitos sociais, participação popular, política, economia e poder.

Esse projeto de libertação implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo e sobre si mesmos para modificá-los, não nasce da vontade daqueles que oprimem, mas daqueles que resistem.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da

necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2005 p. 17).

A educação problematizadora propõe a libertação daqueles que estão na condição de oprimidos por meio da inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que proporciona a crítica e o desvelamento das práticas de dominação. “Somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores” (FREIRE, 2005, p. 24), porque no momento em que os oprimidos se libertarem por meio da inversão da práxis, a opressão desaparecerá.

Essa concepção de luta dos oprimidos como possibilidade de mudança é o que caracteriza a vida e obra de Freire. A transformação a partir da conscientização coletiva de luta pela libertação só é possível, para o autor, na problematização da realidade, que desvela o que está obscuro, não percebido e incorporado pelas práticas educacionais opressoras.

Freire não se restringiu a um projeto educacional institucional, foi além, propôs uma educação com dimensão mais ampla, capaz não somente de aprender e ensinar, mas de transformar a realidade do mundo através de pessoas que vivem no mundo e são possuidoras de um saber próprio da coletividade e do bem comum.

Sua experiência fora do país lhe proporcionou uma visão global da problemática que sempre motivou sua práxis libertadora. Se, antes, as análises eram voltadas para as relações de dependência, dominação, opressão e conflitos de classe, após aquele período, ampliam-se para a criação de instrumentos mais eficazes para a transformação das estruturas e das mentalidades. Surge a necessidade de passagem de uma visão setorial para uma visão global. Necessidade de elaboração de uma metodologia de mudança de pensamento e ação. A luta continua como tarefa permanente e infindável de conscientização por meio da educação.

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica. Tem, por isso, historicidade. Muda de espaço-tempo a espaço-tempo. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Os acordos fazem parte igualmente da luta (FREIRE, 1992, p. 48).

Para o autor, não existe história sem classes sociais e sem ideologia. A pós-modernidade controla a sociedade em um formato diferente, com discursos de liberdade, democracia e igualdade que, quando verificados na prática, contradizem-

se. Os conflitos, as disputas e as contradições, substantivamente democráticas, continuam existindo. A maneira de lidar com os problemas das classes sociais mudou, mas a luta pela superação das injustiças é constante e crescente. O enfrentamento do poder se dá na resistência, na subversão. A luta será no campo de macroatuação, na ação-reflexão das relações sociais.

Há uma pós-modernidade de direita, mas há também uma pós-modernidade de esquerda e não como quase sempre se insinua, quando não se insiste que a pós-modernidade é um tempo demasiado especial, que suprimiu classes sociais, ideologias, esquerdas e direita, sonhos e utopias. E um dos aspectos fundamentais para a pós-modernidade de esquerda é o tema do poder, o tema de sua reinvenção que ultrapassa o da modernidade, o de sua pura conquista (FREIRE, 1992, p. 101).

Freire se envolve com a política e por isso, sua pedagogia é criticada e considerada doutrinária pela classe dominante. Para o autor, é necessário que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação de *ser mais*. É preciso que os homens lutem pela liberdade, pela possibilidade de decisão, de escolha e de autonomia, que dependem das ideologias de um grupo que está no comando político. A política é como uma estratégia de luta pelo poder de liderança de uma classe não dominante que propõe a união para a conscientização e libertação de um povo oprimido pelo poder político dominante.

Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu. Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana (FREIRE, 2003, p. 8).

Embora compreenda a importância da política para a criação de possibilidades de uma educação libertária, destaca a importância da experiência de uma gestão política popular, que vai se fazendo e fortalecendo, como um corpo consciente e curioso, que por meio da política pode intervir no mundo, de forma técnica, ética, estética e científica.

Para Freire, a educação é um ato político de cultura. O sujeito passa pela cultura, pelo reconhecimento de si como sujeito que conhece e que faz sua leitura do mundo. É por ser cultural que a educação é política, não no sentido partidário, mas no sentido de ser sujeito de direitos, de decidir e participar da vida na polis

(cidade). A não politização dos alunos e dos professores é uma prática de dominação que está a serviço das classes dominantes. A educação libertadora são processos de conhecimento, formação política, manifestação ética, capacitação científica e técnica, não se restringe a um ensino de saberes. Processos que se desenvolvem na prática, que é social e histórica. Esta, mesmo com uma dimensão individual, dá-se num certo contexto tempo-espacial. Nesses espaços os processos vão acontecendo, nas disputas de forças, na luta e resistência.

1.3 A função da analítica do discurso contra a preservação do modelo social em Foucault e em Freire

Para Foucault, o processo educacional não é uma prática da neutralidade. Ele responde aos interesses de um poder que historicamente controla a sociedade. O discurso é uma forma utilizada para controlar e dominar a sociedade, é ideologia e está ligado a interesses que visam travar o pensar e o falar livremente. Para Foucault (2004a, p. 8-9), “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”. Para o autor francês, existem diversas formas de controle do discurso, uma delas é o sistema de exclusão de certos discursos, que impedem o sujeito e a classe social de anunciar a sua fala, por meio de três procedimentos: as interdições, a oposição entre razão e loucura e a vontade de verdade.

Sobre as interdições, existem vários procedimentos que impedem o discurso. Foucault nos fala especificamente de três tipos: o tabu do objeto, que é a proibição de se falar em determinados assuntos, como, por exemplo, a sexualidade e a política; o ritual da circunstância, que consiste em limitar o local e as circunstâncias de um determinado discurso; e o direito privilegiado ou exclusivo de um sujeito que fala, desclassificando uns e validando outros. No jogo destas três interdições que se organizam, reforçam-se e se recompensam, acontece a subjetivação daqueles que aceitam os discursos impostos pelas instituições educacionais e a exclusão daqueles que rejeitam os discursos.

Paulo Freire foi um educador que percebeu esse jogo de interdições na

escola e fez uma prática que permite falar e enfrentar o tabu da política, problematizando a realidade das pessoas analfabetas por meio de temas políticos que até hoje são controlados e proibidos¹ nas escolas, amparados pelo discurso de uma escola que oferece uma educação baseada nos princípios da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. A escola, para Freire, nunca foi neutra. Ela serve às ideologias com discursos alienantes que impedem a compreensão crítica da história, da realidade social e da prática educacional. Freire sugere a conscientização político-pedagógica centrada na liberdade e na autonomia do ser, propondo a politização da educação por meio de sua prática. No seu livro *Política e Educação* (2003), escrito nos anos 1990, Freire explica pontos de reflexão sobre sua prática político-pedagógica.

O primeiro a sublinhar é a posição em que me acho, criticamente em paz com minha opção política, em interação com minha prática pedagógica. Posição não dogmática, mas serena, firme, de quem se encontra em permanente estado de busca, aberto à mudança, na medida mesma em que, de há muito, deixou de estar demasiado certo de suas certezas. Quanto mais certo de que estou certo me sinto convencido, tanto mais corro o risco de dogmatizar minha postura, de congelar-me nela, de fechar-me sectariamente no ciclo de minha verdade (FREIRE, 2003, p. 8).

Freire reconhece o caráter histórico de suas certezas, que foram construídas pelo discurso. O conhecimento é uma produção social, que pode servir para alienação ou libertação. Sendo produção social, a educação deve ser politizada, problematizada, questionada, para que resulte em um constante movimento de procura, de reflexão e de ação transformadora dos discursos. O trabalho pedagógico e político do educador movimenta-se para o homem excluído das ações políticas e sociais. Aliando educação e política, fazendo-as caminhar juntas no seu trabalho de acompanhamento pedagógico de homens e mulheres iletrados em várias partes do mundo, Paulo Freire motivou-os à reconquista dos seus direitos e da pronúncia de sua voz, construindo um discurso de libertação das forças que os oprime por meio de uma educação via a apropriação da palavra e da leitura de mundo dos sujeitos excluídos.

Sobre a oposição entre razão e loucura, Foucault nos fala que esse princípio da exclusão não se dá pela interdição, mas através de uma separação, de uma rejeição daqueles que dizem o que é proibido ou contrário a algumas das interdições. Foucault nos mostra que sempre houve, e ainda há, em nossa cultura a

¹ Sobre isso, ver a proposta do Projeto de Lei do Senado 193/2016.

separação entre certo e errado, que de maneira histórica deu-se à nossa vontade de saber.

Ora, essa vontade da verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como a sociedade de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mas profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2003, p. 17).

O discurso da verdade, apoiado por uma rede de instituições, exerce sobre os outros discursos da sociedade uma espécie de pressão e um poder de coerção nos quais o que está em jogo é o desejo e o poder. Isso faz com que possamos perceber como e por que algumas categorias do pensamento e linhas de argumentação se tornam verdades enquanto outras maneiras de pensar, ser e agir são marginalizadas. A educação se apropriou do discurso da verdade para instaurar um poder que define o sujeito, moldando e posicionando quem ele é na sociedade.

Mas que discurso é esse que tem como estratégia nivelar os homens, normatizar a vida e reduzir o pensamento e o desejo de ser mais? Foucault (2004a, p. 10) nos revela que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. O discurso é o desejo do principal objeto de disputa dos homens: o poder.

[...] e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2004a, p. 10).

Percebe-se, portanto, que o discurso e o poder, para Foucault, estão imbricados. Isso faz com que se entenda as lutas sociais como resistência à dominação de uma classe e disputa pelo poder, sendo este um velho problema herdado, ou que nasceu com o homem, desde que este começou a viver em sociedade, sendo esta a ambição pelo poder. Mas o que faz o discurso de uma classe dominante sobreviver e justificar a desumanização e as injustiças sociais de uma sociedade moderna?

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma

acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 2016b, p. 278-279).

O discurso na sociedade não é algo aleatório e fragmentado, ele funciona como uma teia discursiva que é controlada, selecionada e organizada. Foucault (2004a) cita a pedagogia, os livros, as bibliotecas, as sociedades dos sábios de antigamente e os laboratórios atuais como suportes que buscam dominar e conduzir os discursos, visando instaurar uma verdade e validar os discursos da ciência. É o sistema escolar que mantém e/ou modifica a apropriação dos discursos. A escola é o instrumento pelo qual as pessoas terão acesso aos discursos que são aceitos e normalizados, mas é também o espaço que limita o sujeito, por meio da prescrição do que pode ou do que não pode ser dito. Esse processo se dá por meio de práticas disciplinares da instituição escolar que possuem um discurso de verdade que foi incorporado, normatizado e aceito pela sociedade moderna.

[...] as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento. As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra "natural", quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização (FOUCAULT, 2016b, p. 293).

No entanto, o discurso vem disfarçado, de forma sutil, com novas estratégias para exercer o controle das formas tradicionais já consagradas na modernidade. Através de um discurso imposto pela educação escolar, imobiliza-se a ação, o pensar e a crítica a um sistema de formação do sujeito dócil e produtor.

Freire, embora não tenha escrito sobre o discurso, identifica na educação escolar a existência de um processo educativo rígido, autoritário e avesso ao diálogo com os alunos. Para o autor, a imposição de saberes científicos considerados verdadeiros e de práticas opressoras impostas por uma educação escolar impostora, retira do homem o direito de ser o sujeito de sua própria educação e o transforma em objeto alienado. O educador compreende a educação escolar como antidialógica, com práticas voltadas para a manipulação e o controle. Nesse modelo não se pensa a ciência historicamente, ou seja, a partir da problematização da realidade do homem. É uma invasão cultural, um palavreado vazio, sem significação para as pessoas excluídas do processo normal de educação. As técnicas de ensino da escola não atendem aos objetivos de uma educação inclusiva

e libertadora proposta por Freire, porque nesse espaço não são permitidas as diferenças, a liberdade, a palavra contrária à verdade do saber científico.

Freire criou um projeto de alfabetização de adultos fora do espaço escolar, porque negava as metodologias autoritárias que tentam impossibilitar a fala de um grupo e validar a fala de outro. Como educador da práxis e inserido nela, propõe em suas obras a mudança da prática do antidiálogo para uma prática dialógica. Para ele, as práticas autoritárias das escolas tentam impedir a fala autêntica do diálogo. Assim, a educação dialógica de Freire deve ser compreendida como uma maneira de possibilitar aos excluídos e oprimidos o direito de dizer a sua fala, de apresentar o seu saber, que é popular e experimentado pelos sujeitos que vivem, trabalham e podem pronunciar o mundo, ganhar significações, desenvolver a consciência e a criticidade que proporcionará a construção de um novo saber/poder.

Portanto, Freire propõe pensar uma prática dialógica que seja capaz de construir um discurso popular a partir da intuição dos sujeitos. Já para Foucault (2000), o discurso não é baseado na intuição do sujeito, mas sim nas relações do sujeito com o objeto e os enunciados. Para Foucault (1986, p. 122), o discurso é constituído por um conjunto de sequências, de signos enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes possam atribuir modalidades particulares por terem sido efetivamente produzidas. Portanto, não há diálogo sem um discurso. O que existem são discursos silenciados e discursos manifestos que se fixam num conjunto de enunciados de um mesmo sistema de formação. Para Foucault,

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e [...] este já dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. O primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito (FOUCAULT, 1986, p. 28).

O que Freire propõe com a educação dialógica é a possibilidade de manifestação de um discurso silenciado, por meio da palavra dita, da voz e do saber das lutas, da crítica. Um discurso que sempre existiu, mas é combatido. Freire

combateu a educação de transferência² de saberes que sujeita o outro a ser um objeto construído a partir de um discurso autoritário. O diálogo proposto é construído a partir de uma relação horizontal entre dois sujeitos que se comunicam por meio da troca de saberes, sem manipulação, pois ambos podem se expressar de forma livre neste momento, sem a prática da imposição, da classificação ou desclassificação de saberes. O saber construído nessa relação é um saber que se alia ao poder que é autorizado pela força de um discurso próprio da classe popular. Para Freire, esse processo contraria os discursos teóricos que não permitem a troca, a experiência e a pesquisa como método inicial de ensino. Na teoria dialógica da ação, existem sujeitos que se encontram para a pronúncia do seu discurso, por meio da relação constitutiva do eu e do tu que é a vida cotidiana dos homens.

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2005, p. 96).

O eu dialógico possui essa compreensão porque nega a condição de opressor e aceita a proposta de libertação e reconstrução, que tem como característica principal a colaboração, que só pode realizar-se na comunicação dos sujeitos. O diálogo problematiza e possibilita a crítica, e criticando o homem passa a fazer parte de sua realidade, insere-se no mundo e passa a ser o sujeito da transformação e não o sujeito da acomodação.

Através do diálogo, é possível haver a intersubjetividade, que é a característica primordial para se estabelecer uma relação harmoniosa, porque há espaço de ação. Não existe um pensamento ou um homem isolado. Todo pensamento exige sujeitos que pensem e objetos pensados que, para serem conhecidos, necessitam da comunicação dialógica, capaz de desenvolver um campo mais aberto para a ação dos sujeitos desta relação. Caso contrário, não há comunicação, mas sim reprodução, transmissão ou extensão sistemática de um saber que serve à alienação. A comunicação se faz na relação horizontal entre dois sujeitos em busca do conhecimento que nasce da crítica, do diálogo e de conteúdos (signos linguísticos) de compreensão mútua dos sujeitos.

Freire e Foucault criticam o discurso que se propõe a ser emancipatório,

² É apresentada mais adiante a conceituação da educação bancária, conceito a partir do qual se aprofunda a discussão sobre a transferência de saber.

mas possui efeitos que monitoram, regulam e alienam o sujeito. Foucault conceitua o discurso como prática social produzida nas relações de poder. Freire reconhece a existência e a prática de controle do poder dominante e propõe a luta pelo equilíbrio nas disputas pelo poder, subvertendo as práticas de uma educação alienante para os analfabetos excluídos do processo educacional. Com o seu projeto de alfabetização de adultos, propõe a libertação política do homem simples, por meio de sua cultura popular, sua palavra, sua vivência no mundo, desenvolvendo possibilidades de conscientização das práticas políticas voltadas para a dominação do sujeito. Para os autores, temos que promover novas formas de subjetividade por meio da recusa do discurso que fabrica o homem e o torna um sujeito que reproduz e compreende esse discurso apenas como um conjunto de signos para conhecer o mundo.

(...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Freire nos mostra a possibilidade de reverter ou mobilizar tal discurso alienante propondo um projeto crítico emancipatório, que coloca de forma diferente a prática da libertação da opressão escolar. Essa possibilidade de reversão é apresentada por meio de uma educação dialógica, baseada na palavra dos sujeitos oprimidos, que apresentam de forma crítica a realidade vivida que resiste e confronta o discurso alienante.

1.4 A exclusão e a inclusão em Foucault e em Freire

A democratização do ensino trouxe para o campo escolar uma parcela da sociedade que era excluída ou se excluía desse espaço. Os indivíduos marginalizados que se encontram fora desse sistema são chamados pela Lei por meio das políticas públicas inclusivas com o intuito de garantir a todos o direito à educação. No entanto, é necessário desconfiar das mudanças impostas que não permitem ao homem a liberdade de escolha e o direito de ser sujeito do seu

conhecimento. Em vista disso, retomar a reflexão sobre o tema inclusão/exclusão vai além dos discursos humanistas e políticos. Está relacionado às formas de funcionamento e controle da sociedade.

Na proposta analítica de Michel Foucault sobre o poder, é apresentado o funcionamento e deslocamento deste, e o modo como ele cria, desde a Antiguidade, a divisão do espaço social em interno e externo ou incluído e excluído. Essa fronteira criada pelo poder é uma antiga estratégia de dominação e controle social. Foucault analisa esse processo de exclusão/inclusão partindo da Idade Média, quando são tomadas medidas com relação aos leprosos e aos doentes da peste. Os leprosos foram expulsos da cidade com o objetivo claro de divisão social, como afirma o filósofo:

A exclusão da lepra foi uma prática social que envolveu, antes de tudo, uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um indivíduo (ou grupo de indivíduos) e outro. (...) Essa exclusão dos leprosos implicou a desqualificação – talvez não exatamente moral, mas em todo o caso jurídica e política – dos indivíduos, assim excluídos e expulsos (FOUCAULT, 2001, p. 54).

A exclusão, a princípio, é a expulsão daqueles que colocam em risco o bem comum social, pela ameaça de contágio e incapacidade. Enfim, trata-se do poder negativo de um grupo, que precisa ser afastado. Posteriormente, essa exclusão do louco passa a ser uma inclusão social, porque a loucura e o grande internamento desempenham uma função social muito determinada. Ou seja, o asilo tem uma função positiva para a sociedade que inclui a loucura numa região de seu controle, esta margem exterior que é o asilo.

Já em relação aos doentes da peste, são utilizados procedimentos para controlar, conhecer, normatizar por meio da vigilância.

A cidade em estado de peste – e lá eu vos cito toda uma série de regulamentos idênticos uns aos outros, que foram esquecidos após o fim da Idade Média até o início do século XVIII – foi repartida em distritos, os distritos repartidos em quarteirões, após, dentro destes foram isoladas as ruas e havia em cada rua os vigilantes, em cada quarteirão os inspetores, em cada distrito os responsáveis, na cidade um governador nomeado recebeu, no momento da peste, um suplemento de poder (FOUCAULT, 1967, p. 44).

O modelo da peste instituiu a aceitação social de um sistema de controle político por meio da inclusão. Os regulamentos relacionados foram aceitos como positivos porque era uma reação de inclusão, de observação, de formação de saberes. Foucault (2001) chamou esse processo de “invenção das tecnologias

positivas de poder”. A Idade Clássica criou técnicas de poder que não agem por exclusão, mas sim por inclusão, através de uma série de mecanismos que asseguram a formação e a acumulação do crescimento do saber/poder que foram sendo transferidas para as instituições do Estado e da família.

Na modernidade, a lógica e o funcionamento da inclusão/exclusão se aperfeiçoam através das técnicas de disciplinamento e controle das instituições educacionais. Foucault apresenta, em *Segurança, território, população* (2008), a implantação de uma nova tecnologia política que utiliza o dispositivo de segurança e o dispositivo disciplinar para normatizar. A normalização disciplinar possui um caráter fundamental, estabelecer as características primeiras da norma.

A disciplina, é claro, analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Ela os decompõe em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los, de outro. É isso, esse célebre quadriculamento disciplinar que procura estabelecer os elementos mínimos de percepção e suficientes de modificação. Em segundo lugar, a disciplina classifica os elementos assim identificados em função de objetivos determinados. Quais são os melhores gestos a fazer para obter determinado resultado? Qual é o melhor gesto a fazer para carregar o fuzil, qual a melhor posição a tomar? Quais são os operários mais aptos para determinada tarefa, as crianças mais aptas para obter determinado resultado? Em terceiro lugar, a disciplina estabelece a sequência ou as coordenações ótimas: como encadear os gestos uns aos outros, como dividir os soldados por manobra, como distribuir as crianças escolarizadas em hierarquias e dentro de classificações? Em quarto lugar, a disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes, e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal (FOUCAULT, 2008, p. 75).

A normalização disciplinar é a responsável por moldar as pessoas, os gestos e os atos em um modelo constituído em função de um resultado. Portanto, a disciplina considera normal todo aquele que consegue se conformar ao modelo instituído e seguido e anormal aquele que não consegue seguir a norma. Sua maior preocupação não é o normal ou o anormal, mas a norma, a fabricação de individualidades funcionais e adaptáveis. Já a normalização pelo dispositivo de segurança se preocupa com os problemas de governo das cidades, dos coletivos, da criação de um dispositivo de poder que dá conta de estabelecer a soberania sobre a cidade de uma forma sutil, deixando as circulações se fazerem de uma maneira que os perigos inerentes a essa circulação sejam anulados. As tecnologias de segurança atuam mediante a proliferação das liberdades. É um sistema inverso em relação às disciplinas. Ele parte de uma norma para distinguir o normal do

anormal.

O dispositivo de segurança, ao contrário, identifica as diferentes curvas de normalidade e faz funcionar as diferentes distribuições de normalidade. Portanto, este dispositivo parte do normal para a norma, sendo assim um dispositivo da normalização. No entanto, embora os dois dispositivos tratem de maneiras diferentes a normalização, eles não se separam. São técnicas de controle e normas das instituições que buscam incluir todos aqueles que se encontram fora do sistema com o objetivo de conhecer, analisar, disciplinar, educar e governar. A instituição escola é, entre todas as instituições de sequestro, a que mais conseguiu reproduzir seus métodos e validar suas práticas e normas. Por este motivo, vem ampliando suas funções na modernidade. Assume a responsabilidade da formação integral que exige a ampliação do tempo, dos espaços e dos personagens. As políticas públicas exercem o seu papel civilizador, normatizando e regulamentando uma escola para todos. Torna-se obrigatória a escolarização a partir dos 4 anos de vida, amplia-se o tempo no Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, profissionaliza-se o Ensino Médio, incluem-se as pessoas com deficiências físicas e cognitivas e criam-se equipes multidisciplinares com profissionais que não são da educação para ajudar no processo – como, por exemplo, assistentes sociais, conselheiros tutelares, psicólogos, nutricionistas, fisioterapeutas e militares.

A escola se torna uma instituição quase total³, ampliando seu espaço, tempo e personagens, para aperfeiçoar um novo “velho” modo de subjetivação. As pessoas que se encontram fora de um sistema de controle precisam ser incluídas desde muito cedo, educadas, disciplinadas e preparadas para o trabalho. A inclusão escolar, pautada no pensamento moderno, tem como objetivo a captura de corpos para torná-los dóceis, disciplinados, adaptados e produtivos. Nas sociedades ordenadas pelos preceitos do autoritarismo, da obediência, da dualidade de ensino, do capitalismo selvagem, fatores que causam fortes injustiças sociais, a inclusão se apresenta, novamente, como uma estratégia de controle, dominação e aperfeiçoamento das práticas de subjetivação do homem.

As relações “humanas” da inclusão são, ao mesmo tempo, relações de poder opressor e produtor. Para Foucault, o poder não está em um único lugar, em

³ Sobre isso, ver Goffman, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos*.

um grupo ou em uma instituição, mas está em toda parte, nas mãos de todos, diluído na sociedade. Isso permite analisar as relações de poder como práticas de coerção e opressão, que, apesar disso, por estarem diluídas, possibilitam um movimento de resistência.

Freire critica o modelo de inclusão escolar das pessoas adultas que foram excluídos do processo normal de educação porque esse modelo não contribui de forma efetiva porque desconsidera a cultura e o saber popular. Para o autor, os analfabetos possuem uma formação cultural que não aceita os processos alienantes de escolarização, controle e sujeição. É comum no início do ano letivo as salas de aula das escolas que propõem a alfabetização de adultos estarem cheias e no decorrer do ano irem se esvaziando.

A resistência do grupo de analfabetos se faz não pelo confronto, mas pela sutileza de encontrar a saída de um sistema invasor, que impõe uma educação sem significação para um povo que possui um saber da prática cultural. Sua resistência aos processos formais de inclusão é uma maneira de lutar contra um processo de educação que controla e totaliza para reduzir o homem.

A proposta de educação de Freire era voltada para os excluídos porque são eles os sujeitos formados fora das práticas de opressão escolares e dentro de uma cultura própria do povo. Eles estão abertos à mudança, à crítica e a uma educação inovadora que não faz do homem uma experiência moderna. São os analfabetos que possibilitam a Paulo Freire um método inverso de educação, que substitui o pensamento pela linguagem, a razão pela emoção, as técnicas pela autonomia de criação e a relação de sujeito e objeto pela relação dialógica do eu/tu e tu/eu. Sua luta foi pelo direito à diferença e pelo respeito às pessoas que são consideradas diferentes. Incluir, para Freire, não é retirar as pessoas do seu espaço cultural e ensinar conteúdos fragmentados, de forma mecanicista e opressora, reproduzindo uma educação fechada, conservadora e alienante. Incluir é problematizar, pesquisar, descobrir e transformar o mundo por meio de uma educação que proporcione a construção de uma consciência libertadora. A educação deve partir da cultura popular, que é a história real daqueles que, na luta pelo direito de ser, escolheram viver o seu mundo.

[...] a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização (FREIRE, 2005, p. 90).

A educação institucional escolar desclassifica os saberes populares do homem por meio da imposição de uma cultura que faz parte da classe dominante, sendo uma imposição legitimada de uma estrutura de relações de poder na qual o oprimido não se percebe enquanto tal, já que aceita as imposições como naturais e inevitáveis. O autor critica esse processo, que ele chama de invasão cultural. Com a proposta de inclusão, a invasão cultural, que acontece naturalmente dentro das instituições escolares, busca os grupos que não estão dentro do processo educacional institucional, como, por exemplo, camponeses, índios e quilombolas, no intuito de educar para normatizar e controlar. Com um discurso comercial, técnico ou ideológico, tenta-se impor um saber científico que se sobreponha aos saberes populares. Essa invasão histórico-cultural estabelece uma relação autoritária, que não significa apenas repressões físicas, mas ações que se fundamentam no “argumento da autoridade” (FREIRE, 1985, p. 25) na conquista, no dirigismo. Portanto, incluir grupos sociais que não possuem a cultura dominante e fazer uma educação autoritária e de transferência de saberes que não significam a sua vida prática é um modo de invasão cultural com o qual Freire não comungou.

Criticar a arrogância, o autoritarismo de intelectuais de esquerda ou de direita, no fundo, da mesma forma reacionários, que se julgam proprietários, os primeiros, do saber revolucionário, os segundos, do saber conservador; criticar o comportamento de universitários que pretendem conscientizar trabalhadores rurais e urbanos sem com eles se conscientizar também; criticar um indisfarçável ar de messianismo, no fundo ingênuo, de intelectuais que, em nome da libertação das classes trabalhadoras, impõem ou buscam impor a “superioridade” de seu saber acadêmico às “incultas massas” (FREIRE, 1992, p. 41).

Sua maior crítica não era ao saber científico, mas às práticas autoritárias de grupos que possuem o conhecimento científico e utilizam-se deste para desclassificar os saberes das massas, por meio de um discurso de conscientização que não reconhece o papel normatizador de sua prática, nesta dinâmica estrutural que conduz à dominação.

Os processos educacionais escolares desenvolvidos por meio destas práticas opressoras só servem à dominação, ao controle, à produção e à reprodução da opressão no sujeito e na sociedade. Para Freire, a educação escolar por si, como é geralmente proposta, tenta separar a educação e a política, no intuito de legitimar a autoridade dos discursos, propondo uma educação livresca, verbalizada e passiva, que mantém um sistema que domina e pretende manter seu domínio.

Educação e política são indissociáveis, e se a escola formal não proporciona

esse diálogo, é necessário um engajamento social e político para transformar as práticas de dominação que existem nos espaços educacionais escolares. É preciso resistir às normas impostas por uma instituição de governo que valida a educação através do discurso do saber científico e propõe uma educação neutra.

[...] não separe o ato pedagógico do ato político, nem tampouco ele os confunde. Evitando querelas políticas ele tenta aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão (FREIRE, 1979a, p. 4).

A junção do pedagógico e do político requer uma abertura dos processos de ensino-aprendizagem. É preciso sair dos muros da escola e reconhecer a educação em espaços diferenciados de debates e construção do conhecimento. Uma educação inclusiva limitada ao espaço escolar não passa de uma forma de reduzir certas manifestações do pensamento das classes emergentes e oprimidas. A conscientização deve ser desenvolvida na ação coletiva, nas práticas com a massa, e não ser limitada ao campo escolar, porque será insuficiente para operar uma verdadeira mudança social.

Freire propôs uma educação libertadora que parta dos oprimidos para a libertação de toda a sociedade. São os homens analfabetos que se negaram ao enquadramento das normas da educação escolar e, direta ou indiretamente, escaparam do processo de formação educacional. Freire, por meio de suas experiências com a educação, conseguiu identificar as estratégias de resistência dos analfabetos, que não se submetiam aos processos de escolarização. Esse grupo foi fundamental para a proposta de revolução das práticas de formação dos sujeitos, mas também foi fortemente combatido porque possuía a vontade e a coragem de lutar para libertar-se, escolhendo viver o seu mundo, não se submetendo a um processo de conhecer o mundo através do discurso teórico.

Foram os analfabetos a melhor experiência de educação libertadora de Paulo Freire. Embora vivam à margem da sociedade e fora do sistema educacional, encontram-se dentro da relação de opressão, pois fazem parte de uma estrutura social, econômica e cultural que os oprime. O diferencial dos analfabetos é a sua resistência aos processos de subjetivação do sistema escolar. Alguns não estudaram pela impossibilidade imposta pelo trabalho, outros desistiram ou foram reprovados porque não se adaptaram às práticas educacionais disciplinadoras, ao

ensino verbalizado e desvinculado do mundo real. O sucesso em se alfabetizar os adultos excluídos da educação formal através de um método diferenciado da escola, ensinando a ler e a escrever e despertando a consciência de ser sujeito do mundo, de forma crítica e atuante, comprova que é possível uma educação que inclui e liberta o homem para a cidadania.

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 que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 2005, p. 35).

O trabalho não se tratava de incluir os analfabetos na estrutura educacional, mas sim instrumentalizá-los através dos seus saberes e dos saberes negados a eles: a descoberta do mundo letrado e a condição mais justa de combate contra as estruturas violentas de poder, que utiliza-se de vários dispositivos, inclusive a educação escolar, para a formação do sujeito que mantém a opressão.

Freire propôs uma nova pedagogia, enraizada na vida das subculturas, a partir delas e com elas. O seu método de alfabetização propõe uma educação que vai além da leitura e da escrita das palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato, mas parte da realidade do educando, desenvolvendo significações, compreensões, construções de saberes e condições de poder reexistenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. Esta foi uma maneira de instrumentalizar, dar voz a um povo para que este possa resistir e reviver a vida em profundidade crítica.

Neste primeiro capítulo, procurei mostrar a crítica de Foucault sobre a sociedade disciplinar e a resistência de Freire sobre as práticas opressoras da sociedade. A partir dessas ideias surgem as questões sobre a relação entre o saber e o poder dentro do espaço escolar. Para aprofundar-me nessa problemática, faz-se necessário um estudo sobre a instituição escola na perspectiva de Foucault e de Freire.

CAPÍTULO II

A PROBLEMATIZAÇÃO DA ESCOLA

Neste capítulo, são discutidas questões em torno da instituição escolar a partir dos pensamentos de Freire e de Foucault. A função da escola na sociedade é um ponto de encontro da análise comparativa das obras. Freire discute, preponderantemente, a educação (o que inclui a escola) e sua relação com a sociedade capitalista, em vista de sua transformação e de sua educação. Foucault discute a escola como uma das ilhas do arquipélago disciplinar no interior da sociedade moderna, tal como ela vem se instalando desde a Idade Clássica (séculos XVII e XVIII).

O capítulo é iniciado com as teorias de Foucault sobre a instituição escolar na modernidade. Em seguida, são apresentadas as práticas disciplinares da escola moderna para Foucault e as práticas opressoras desta na concepção de Freire. Procuro mostrar como Foucault tem o objetivo de descrever as técnicas e os procedimentos de dominação que são internalizados pelo sujeito e como Freire empreende uma trajetória de luta e resistência aos processos e práticas opressores da educação escolar.

2.1 A instituição escolar para Foucault

A escola é apresentada, na concepção de Foucault, como a instituição da modernidade que se constitui na relação de poder, dispensando o uso da violência física para a formação do sujeito dócil e disciplinado. Por meio de uma análise histórica inovadora, o filósofo francês identifica na educação moderna atitudes de vigilância e adestramento do corpo para o controle social. A educação passa a ser institucionalizada e sujeita aos interesses do Estado.

A prática de formação de pessoas guiadas pela razão, aperfeiçoando a função da escola, passa da tarefa tradicional de reproduzir os conteúdos culturais acumulados para a formação do sujeito disciplinado no processo de socialização desenvolvido nas práticas disciplinares. Segundo Foucault, a inserção dos sistemas

de técnicas disciplinares nos aparelhos institucionais, o “hospital primeiro, depois a escola, mais tarde ainda a oficina” (2013, p. 247), serviu para colocar em funcionamento os mecanismos para a produção de saber por meio de diversas técnicas de poder.

A escola na modernidade passa a ser a instituição disciplinar universal, pois é nela que os indivíduos passam obrigatoriamente a maior parte da sua formação. Desde muito cedo, as crianças passam a frequentar as escolas, cumprindo todo um processo de normas e técnicas que lhes restringe o direito de agir e pensar de forma autônoma. Esse processo se faz por meio da disciplina, como um dispositivo de controle, que, por meio de exercícios de domínio do tempo, do espaço, do movimento, dos gestos e das atitudes, vai produzindo corpos dóceis, exercitados e alienados.

Para exemplificar a função de controle da escola, Foucault (2013) utiliza do modelo do panoptismo como uma tecnologia que se “exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle, punição e recompensa e em forma de correção, isso é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas” (FOUCAULT, 2013, p. 103). Podemos dizer, então, que a função da escola é normatizar e disciplinar o indivíduo por meio de técnicas que aperfeiçoam a produção do sujeito moderno. Essas técnicas foram apresentadas na obra de Foucault *Vigiar e Punir*, de 1975.

São descritos abaixo os procedimentos utilizados para docilizar os corpos nas escolas, como uma nova forma de constituição e controle do sujeito na “sociedade disciplinar”. De acordo com a genealogia do poder, ainda nesse autor, as instituições disciplinares, incluindo a escola, configuram o espaço, os métodos e as técnicas que permitem o controle minucioso dos indivíduos, por meio de exercícios e atitudes que produzam corpos submissos, exercitados e dóceis (FOUCAULT, 2013).

2.2 As práticas disciplinares da escola segundo Foucault

Para Foucault (2013), as instituições disciplinares, entre elas, a escola, sequestram o indivíduo da sociedade com o objetivo de moldá-lo e transformá-lo em um indivíduo dócil, útil e disciplinado. Para isso, utilizam-se de vários dispositivos de

controle, que vão sendo aperfeiçoados. O controle inicia-se no modelo arquitetônico das escolas, que determinam que ela seja um espaço fechado, estruturado de forma quadriculada, de modo que seja possível localizar e classificar cada indivíduo. O sujeito passa a ser um objeto com um local determinado, passa a pertencer a uma sala de aula, uma série, uma carteira, uma fila, uma posição dentro do espaço escolar que o individualiza e ao mesmo tempo o coloca em uma rede de ligações que torna possível o controle de sua circulação, de seus gestos, através de uma organização analítica do espaço que proporciona uma fácil e rápida localização.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 2013, p. 138).

A criação desses espaços é bem complexa, com uma distribuição espacial dos sujeitos que cria uma série de distinções, classificando-os por idade, por avanço e retrocesso, por disciplina ou classe social a que pertence. O sujeito passa a ser definido pela escola que estuda, a série que cursa, o lugar que ocupa na fila ou na carteira, sendo classificado e localizado pela disciplina, que realiza ao mesmo tempo a fixação e a circulação. Os espaços escolares são tão bem estruturados que são ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos.

Estes modelos de estrutura física das instituições escolares disciplinares foram sendo construídos simultaneamente pela sociedade, com outras ilhas do arquipélago disciplinar, como algo normal e necessário para o processo educacional, de tal forma que outros métodos e técnicas de educação livre, em espaços abertos, sem um sistema de vigilância, são pouco aceitos e reconhecidos, sendo considerados como uma educação informal. No entanto, se uma instituição educacional aperfeiçoa seus métodos de vigilância, com um sistema preciso de localização e identificação, passa a ser considerada pela sociedade como de qualidade superior.

A escola fragmenta o tempo para aproveitar cada segundo ocioso, na execução de alguma atividade controlada por ele. Cada etapa é cronometrada para o avanço. O horário rigoroso de cada atividade, que é exercida de forma repetitiva pelo comando do professor, é uma forma de controlar e exercitar não somente o corpo, mas de desenvolver hábitos e atitudes coletivas das ideias assimiladas destas práticas. A escola é o aparelho que intensifica a utilização do tempo,

fragmentando a linearidade do ensino do mestre, com atividades múltiplas e ordenadas e ritmos impostos por sinais sonoros, que delimitam a duração de cada atividade, acelerando o processo de ensino e aprendizado que serão ordenados pelas normas temporais.

A maior finalidade deste processo é acostumar os alunos a executarem rapidamente as mesmas atividades, que, de forma ordenada, vão normatizando. Ao professor, a limitação temporal cria uma sensação de que todo tempo é pouco para o cumprimento de todas as atividades, de modo que a fidelidade ao cronograma não permita a abertura de espaços para o diálogo, que, muitas vezes, acaba sendo considerado o barulho dos indisciplinados, atrapalhando o desenvolvimento da aula.

Para Foucault (2013), a disciplina foi o aparelho de capitalizar e acumular o tempo dos indivíduos para melhor controle e utilização. Por meio das práticas de decomposição em sequências, separadas e ajustadas, como, por exemplo, a separação da duração de formação do período da prática; o ensino por etapas que exige a conclusão de cada fase para a progressão, através de provas que indicarão se o nível de aprendizagem de cada um está em conformidade com a aprendizagem dos outros, forma-se uma pedagogia analítica do tempo.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido, organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem se desenrolar cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. [...] Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como o modelo técnico) (FOUCAULT, 2013, p. 153).

O poder se articula diretamente com o tempo quando as atividades sucessivas são colocadas em séries, que controlam a intervenção pontual, seja ela realizada por meio da diferenciação, da correção, do castigo ou da exclusão, possibilitando a utilização dos indivíduos de acordo com o nível ou a série a que ele pertence.

As atividades desenvolvidas no espaço escolar, de forma exaustiva, têm por objetivo extrair do tempo mais instantes disponíveis e conseqüentemente mais forças úteis. Portanto, o que é definido pela disciplina não é o horário, mas a intensidade e o ritmo de todo um coletivo de sujeitos, que se ajustam a um programa

que coloca em funcionamento uma relação de competição e ordenamento.

A definição do tempo de aprendizagem de cada sujeito vai definindo as metodologias para cada etapa, fragmentando a descoberta do mundo pelo sujeito, e os treinos de habilidades especificam-nas em tempo cronometrado.

As metodologias de ensino da instituição escolar são feitas através do treino de exercícios, que é uma técnica pela qual se coloca os indivíduos a executarem tarefas ao mesmo tempo, de formas repetitivas e diferentes. Esses exercícios vão sendo avaliados e, após uma análise dos resultados, servem para graduação, reprovação e comparação de um indivíduo aos demais. Os programas das atividades a serem executadas com os alunos funcionam como grade curricular, são estáticos, fechados e inflexíveis. A grade curricular, de acordo com Foucault (2013, p. 156), vai “acompanhando a criança até o término de sua educação e [...] implicaria de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexibilidade crescente”.

A escola muda suas metodologias disciplinares para metodologias de controle. O ato de vigiar o outro e ser vigiado permite classificar e penalizar, mas serve principalmente para aperfeiçoar os métodos e as técnicas educacionais.

São criadas engrenagens de controle que alimentam cada indivíduo, tornando-o sujeito de reprodução do sistema. As crianças mais disciplinadas ou mais velhas fiscalizam, controlam e ensinam as demais, colocando-se numa posição privilegiada que lhes confere o poder de ensinar e corrigir. Cria-se então um desejo por essa posição de comando, que é colocada como prêmio. No final, todos os sujeitos estarão ocupados o tempo todo com as atividades de ensino ou de aprendizado, tornando a escola “um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino (FOUCAULT, 2013, p. 159).

Os sujeitos que não se enquadram na disciplina e no controle são oprimidos e punidos ou remetidos ao saber e ao poder médico ou psicológico. A escola funciona como uma instituição repressora que possui um sistema nada discreto de penalidades, com leis próprias, sanções e julgamentos. Desta forma, qualifica e reprime comportamentos, funcionando como um pequeno tribunal.

Na oficina, na escola e no exército funciona como repressora toda uma micro-penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo

(atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira) da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2013, p. 171).

Todo desvio, tudo o que se afasta da regra e da norma, é passível de penalização. O castigo é visto como algo positivo que permite às crianças aprender com os próprios erros e possui a função corretiva que passa pelo arrependimento.

Já o exame é apresentado para a sociedade como uma maneira de averiguar o quanto o indivíduo sabe e aprendeu para que possa retornar às lacunas da aprendizagem e corrigi-las. Assim, o exame é o instrumento de classificação de um sistema de notas e conceitos que normaliza os que se enquadram nas regras. Para Foucault, “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (2013, p. 177).

O processo do exame analisa o perfil de cada indivíduo e faz a devolutiva em forma de um poder normalizador que determina o que é certo ou errado, o que é permitido ou proibido. Essa técnica está presente em todas as ciências do homem: pedagogia, psicologia, medicina e economia. São os resultados deles que oferecem os dados para o registro que será transformado em arquivos sobre os indivíduos. O homem passa a ser o objeto de um saber. “O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 2013, p. 183).

Torna-se um instrumento que examina, acompanha, compara, mede e sanciona um aprendizado. Embora pareça ser algo do final de um processo de ensino, está presente em todos os momentos escolares através da avaliação diária de cada gesto, comportamento e atitude, constituindo-se como o objeto de conhecimento do comportamento humano que direcionará certo tipo de ensino e aprendizado, incluindo e excluindo dentro dos padrões da disciplina e do controle.

[...] a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles (FOUCAULT, 2013, p. 258).

Para o poder disciplinar, a evasão e a reprovação do sistema escolar têm a utilidade de gerar uma marginalidade no interior do processo que alimenta os mecanismos de poder. É necessária a exclusão para a classificação dos indivíduos de acordo com o princípio de utilidade, formando uma subjetividade útil às relações de poder por meio da normalização. A escola é o espaço privilegiado para a organização e racionalização do trabalho pedagógico-formativo, ela acompanha e

normaliza os processos sociais através da formação da subjetividade.

É produto para a elaboração dos novos saberes. Construídos a partir dos processos de avaliação diária de cada gesto, comportamento e atitude. **A escola torna-se um local de elaboração da Pedagogia** (FOUCAULT, 2013, p. 179, destaque meu).

O controle e a vigilância precisam de um sistema de comando que é feito por um sujeito classificado como autoridade. Trata-se da vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão. O mestre da disciplina é o sujeito respeitado que possui um sistema preciso de comando, uma autoridade que implanta a ordem sem ter que explicá-la ou reformulá-la, basta uma relação de sinalização: sino, palmas, gestos ou um simples olhar, para que haja o controle. A comunicação se faz pelos sinais ou pela fala de um sujeito que atrai os olhares silenciosos da grande maioria. O controle acontece pela autorização daquele que possui o poder da fala, que faz uma pergunta direcionada e exige uma resposta pré-estabelecida. Toda manifestação de fala sem permissão é uma forma de atrapalhar o processo, sendo implantada uma técnica do silêncio e da obediência.

Segundo Foucault (2013, p. 155), existe uma “macro e uma microfísica do poder que não permite a invenção da história pelo homem, mas a integração de dispositivos de controle”. A escola é uma instituição que possui práticas de dominação e subjetivação que estão ligadas ao modo de funcionamento do poder. Essas práticas são internalizadas nos sujeitos, produzindo um sistema de reprodução que faz com que cada indivíduo coloque-as em funcionamento. Para Freire, as práticas de dominação são desenvolvidas nas relações opressoras educativas, que ele denominou de teoria de ação opressora.

2.3 As práticas da escola na ação opressora segundo Freire

As práticas desenvolvidas no interior das instituições escolares são problematizadas por Freire nos escritos sobre a pedagogia. Em forma de denúncia ou de proposta de mudança, o autor escreve sobre as práticas pedagógicas da escola. Ele questiona a condução do homem na modernidade, os processos de

reprodução e alienação do sujeito através das práticas educacionais. As instituições escolares com seus dispositivos de controle e norma atuam preservando a tradição e recusam as mudanças. No espaço educacional escolar, não é permitido um método inovador de educação libertadora, toda manifestação de mudança das antigas práticas é excluída e combatida.

A instituição escolar se mantém fechada às mudanças e desempenha o papel de formatar, modelar, adestrar os indivíduos para uma sociedade disciplinar. Por ser considerada a instituição da verdade, coloca em funcionamento as relações de opressão através do saber/poder escolar, que é distribuído, valorizado e repartido, exercendo uma espécie de coerção sobre os indivíduos, moldando a classe popular com o que pensa a classe dominante de uma sociedade.

Paulo Freire é um crítico da formação do homem dentro de práticas direcionadas para a normatização e o controle social, pois isso é apresentado como o único modo de se estabelecer a ordem e o bem-estar social. Em seus primeiros livros, tentou compreender historicamente a trajetória da formação dos processos educacionais no Brasil e no mundo ocidental, identificando nas relações sociais práticas punitivas, métodos violentos e processos de dominação que constroem os sujeitos e a sociedade.

O autor considera essas práticas como parte de um sistema de dominação que, por meio da opressão, estabelece uma relação injusta de disputa de poder entre as classes sociais. Estas práticas acontecem em espaços sociais diversos, mas é a escola a principal instituição responsável pela reprodução das relações de opressão desenvolvidas nas relações sociais formativas. A educação escolar possui estratégias de ensino e aprendizagem baseadas em relações de opressão que favorecem a dominação, o controle e a formação da relação de opressão. Paulo Freire faz uma crítica às relações de opressão quando escreve a *Pedagogia do Oprimido*, em 1968, apresentando o que ele chamou de “Teoria da Ação Opressão”, que será visitada a seguir, seguindo os três tópicos expositivos do próprio autor.

a) Relação do homem com o mundo

Na dicotomização da relação do homem com o mundo, o homem é o espectador do mundo, precisa ser informado sobre o mundo, como se fosse um objeto que vai sendo moldado através das práticas de ensino para se apropriar

deste mundo pronto e acabado.

Uma destruição do relacionamento do sujeito com o mundo e com outros sujeitos do seu mundo é feita através da imposição de um currículo que serve para formar “homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2005, p. 71). Essa é uma relação que serve para ordenar os homens no mundo, possibilitando a dominação de uma classe que é minoritária e se beneficia desta relação, mas que também comunga do mesmo processo alienador, com a diferença de que está em uma posição de privilégios e por isso é as engrenagens do funcionamento desse processo.

Segundo o autor, existem dois erros na maneira de considerar o homem, explicar sua presença no mundo e o seu papel na história. A primeira é o idealismo/solipsismo, que nega existência do mundo e afirma que o homem, a consciência e a ideia é que governam o processo histórico; a segunda é o objetivismo mecanicista, que nega a presença do homem nas transformações históricas considerando que a realidade se transforma por si própria sem a participação do homem. Ambas influenciam diretamente a concepção falsa de educação, negando a presença decisiva do homem nas transformações históricas.

Nesse processo histórico-cultural, existe um esforço no sentido da manipulação e da adaptação do homem à realidade pronta e estática. Ele se dá com a reprodução de uma metodologia opressora, em que uma geração recebe a realidade objetiva de outra geração por meio do discurso do saber científico, com caráter intelectualista e individualista, que impede alguns de exercer o seu direito de escolha, de criação e transformação da realidade.

Essa prática educacional que tenta imobilizar o homem, caracterizando um ser sem conhecimento sendo formado por alguém com conhecimento, é uma violência duramente criticada por Freire. Para ele, o processo de conhecimento é uma construção individual, uma elevação do pensamento que acontece na relação concreta do homem com o mundo, na troca e na construção de novos saberes. É o desenvolvimento de uma consciência crítica que liberta, e não de uma educação de imposição, de transferência, que serve apenas a acomodação do homem. O processo de formação de novos saberes, para o autor, é aquele que combate as práticas de passividade, anulação e adaptação, estimula o pensar autêntico, a consciência crítica e a ação revolucionária para a inserção dos sujeitos como

transformadores do mundo.

b) Relação do educador com o educando

Para Freire, a relação tradicional do educador com o educando é uma relação vertical, de imposições de saberes, de depósitos de conteúdos que colocam o educador na posição de “sujeito” da verdade e o educando como o “objeto” a ser transformado. Esse processo Freire denominou de “educação bancária”, porque existem a prática e a crença de que o conhecimento pode ser depositado ou transferido de uma pessoa para outra, desconsiderando totalmente os saberes populares do homem. Essa prática foi e ainda é fortemente pregada pelo discurso de que consideramos como melhor professor, aquele que consegue fazer bem os depósitos, e o bom aluno aquele que se deixa “encher” docilmente. Esse processo transforma os homens em seres passivos, ajustados, adaptados, inibindo a criatividade e a autenticidade e estimulando a reprodução de uma relação de dominação de um sujeito sobre o outro através do saber científico, que estabelece uma relação em que:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005, p. 34).

Nesta relação, é reforçada a absolutização da ignorância do aluno, quando se acredita que o saber válido é o do professor e que o conhecimento é um ato de transferência. O educador se faz superior e vê na ignorância do aprendiz a razão de sua existência, por isso, preserva a situação de que é beneficiário e que lhes possibilita a manutenção desta posição, reagindo, até instintivamente contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1967, p. 97).

Neste modelo de educação institucional, a consciência é considerada uma “peça” que está aberta para ser preenchida de conteúdos do mundo. O mestre que muito sabe transmite aos seus alunos, através de técnicas de memorização e treino, os conceitos sobre o mundo, ele é o responsável pela transmissão do conhecimento, com a função de

[...] disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 2005, p. 36).

O educador passa a ser o mantenedor da ordem dentro da instituição educacional, assegurando o seu papel de formação do sujeito através das práticas de opressão já incorporadas neste processo. O bom professor é aquele que mais deposita conteúdos em seus alunos, exerce o controle da sala e consegue provar todo seu mérito nos bons resultados das avaliações escritas. O educando vai se convertendo em um espectador dócil, diminuído, acomodado e ajustado que se constrói nesta relação na qual é “dirigido pelo poder dos mitos que as forças sociais poderosas criam para ele” (FREIRE, 1967, p. 44). Por isso a crítica a um modelo de educação bancária que contradiz a proposta de uma educação como prática de liberdade, na qual educar

[...] não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio (FREIRE, 1985, p. 53).

O conhecimento sem significação não passa de narração de fatos que são memorizados e esquecidos, não servem para a vida real, servem apenas para passar de ano e transformar pessoas em sujeitos normais, que são aqueles que aceitam esse discurso de que uns sabem tudo e outros nada sabem, gerando a acomodação, que constrói o sujeito normal, aceito pela sociedade, porque é trabalhador, comportado e produto deste sistema. Os que não se enquadram nessa

relação de opressão precisam ser adaptados, disciplinados, educados em outros espaços que possuam outras relações de poder que não deixam de ser opressoras.

O educando não existe, é construído na experiência narrada, transmitida por outro, tornando-se um ser alienado, acomodado e reproduzidor. A falta de experiência de vida, escolhas e desejos anula o seu poder criador, o desenvolvimento da consciência crítica que resultaria na sua inserção no mundo como transformador dele.

c) Relação de comunicação antidialógica

A terceira relação de opressão acontece no processo de comunicação. Para Freire (1967), essa relação não permite a inserção de uma parcela da sociedade nos processos de participação nesta. Na educação institucional, a comunicação se torna um instrumento de conquista do outro, uma imposição, um antidiálogo que impede a promoção da crítica. O antidiálogo é criado em uma relação vertical estabelecida entre sujeitos e objetos. O professor é o sujeito que possui o saber, a competência e o conhecimento válido, o aluno é o objeto que recebe, ouve e memoriza os saberes que lhe são depositados, ocupando uma posição de receptor passivo, sujeitado.

Essa relação é opressora porque impõe uma força vertical que esmaga e não oferece condições de estabelecer uma relação harmoniosa de comunicação. Nesta relação antidialógica, o sujeito vai conquistando o outro, transformando-o em quase “coisa”. O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado em quase coisa, amedrontado e silenciado. A falta de fé e de confiança no homem, que é colocado como um ser analfabeto não somente da escrita, mas principalmente da fala, por meio da imposição violenta de comunicados, demonstra a relação de dominação que vai adocicando, manipulando a vontade ontológica do homem de *ser mais*.

A ação antidialógica acontece através da violência da invasão cultural na qual os invasores impõem a sua visão de mundo, modelam e atuam, e os invadidos são objetos que serão moldados com a ilusão de que estão atuando, vão vendo o mundo que lhes é apresentado e se reconhecem como inferiores, e passam a querer ser como os superiores, reproduzindo o antidiálogo que sustenta a relação de dominação de uns sobre os outros.

Freire denunciou essas três formas de relações opressoras que acontecem

no processo educacional escolar, mas são estruturais e estão presentes em todo espaço social porque estão incorporadas no sujeito. Este, por sua vez, foi construído nessa relação contraditória do homem com o mundo e do homem com o homem, na qual se acredita na superioridade de um sobre o outro através do saber que formata, normatiza e reproduz uma sociedade injusta, que funciona através da relação do opressor com o oprimido.

A teoria da ação opressora, explicada pelo autor como um conjunto de práticas baseado em relação de opressão, vai se incorporando em um processo de dominação entre o sujeito e o objeto. Ali, o sujeito é o que domina o saber e possui capacidade de “transferir” o conhecimento válido, e o objeto é aquele ou aquilo que precisa ser formado, moldado, transformado em sujeito. Esse processo é formado por uma educação mecânica, denominada por Freire de “educação bancária”. Esta acredita e pratica processos de transferência de “saberes”, como se fosse possível doar o conhecimento daqueles que são considerados sábios para aqueles que não possuem saberes, fortalecendo a alienação da ignorância, que está sempre no outro. Esse processo forma um homem acomodado, mudo, dócil e reprodutor.

O projeto de educação que Freire propunha não partiu da educação formal, porque esta é conservadora, opressora e reacionária. Seus métodos de educação bancária só servem para reproduzir um poder de opressão, um sistema de manutenção, de disciplinamento e de normatização que não proporciona a libertação autêntica. É uma educação que, em nome da eficiência e da produtividade, faz a burocratização da mente ou da consciência ou da capacidade criadora e crítica.

O que se dá na produção do conhecimento na escola é, em grande parte, mesmo que possamos fazer o contrário, a reprodução desse mecanismo. Na verdade, quanto mais se “embrutece” a capacidade inventiva e criadora do educando, tanto mais ele é apenas disciplinado –, para receber “respostas” a perguntas que não foram feitas, como salientei antes. Quanto mais se adapta o educando a tal procedimento, tanto mais ironicamente se pensa que essa é uma educação produtiva (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 28).

Portanto, as práticas da escola desenvolvem uma relação de poder que faz com que o opressor queira ficar nesta situação de conforto, permanecer ali, manter os privilégios que define como seus direitos. Por isso ele será resistente às mudanças propostas pela educação revolucionária. Já os oprimidos sonham em chegar à posição de opressor, aprendem as técnicas e reproduzem a opressão quando têm a oportunidade. A escola é o espaço onde se aprende na ação as

técnicas da opressão. Não pode partir dela um projeto de educação libertadora porque ela é expressão de um sistema econômico produtor de opressão.

Freire e Foucault compreendem a educação escolar como espaço de formação do sujeito dócil, oprimido, disciplinado e sujeitado às práticas regulamentadas e normatizadas pela instituição que reproduz o autoritarismo do modo de produção e de controle.

CAPÍTULO III

O SABER E O PODER

O objetivo deste capítulo é elucidar as visões de Foucault e de Freire sobre o saber e sua relação com o poder, apresentando sua dimensão estrutural. O texto se organiza da seguinte forma: primeiro, é apresentada a relação entre poder e saber para Freire, em um recorte histórico (1961-1964) que caracteriza os jogos estratégicos das relações de poder, elucidados posteriormente por Foucault. Depois, é destacada a articulação do poder com o saber, articulação que se dá na tentativa de legitimar as práticas de dominação e controle. Por fim, são elucidadas as lutas contra a soberania do poder dominante para Foucault e Freire.

3.1 O saber e o poder em Freire

É possível perceber através dos escritos de Freire que ele vive um momento importantíssimo da história do Brasil, quando a sociedade iniciava a construção do processo de democracia. O aparecimento de uma classe trabalhadora industrial, a crescente urbanização do país, o aumento das atividades terciárias e o aparecimento de novas categorias de trabalhadores assalariados colaboraram para o aumento do número e a concentração das classes trabalhadoras nos centros urbanos. Elas passaram então a questionar a política e a ideologia adotadas pelo regime, fortalecendo a crise do populismo. As massas populares perceberam um campo de disputa mais aberto e tentaram participar da construção de sua história, mas foram imediatamente impedidas por aqueles que sempre possuíram as vantagens de pertencer a um grupo privilegiado.

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de se ser o todo-poderoso. Poder exacerbado a que foi se associando sempre submissão. Submissão de que decorria, em consequência, ajustamento, acomodação e não integração (FREIRE, 1967, p. 74).

Esse poder que domina e transforma o homem em um sujeito submisso, ajustado e acomodado determina que um grupo minoritário que faz parte da elite obtenha controle de uma grande parte da sociedade, através de práticas opressoras

que acontecem por meio da inclusão de pessoas nos espaços de formação e normatização. O mesmo processo que inclui também desenvolve a não integração, a exclusão de uma boa parte da sociedade, que não se adapta a normas e que resiste a esse processo de formatação, vivendo às suas margens.

O poder exacerbado das relações de poder não exclui a possibilidade de resistência. Seja por afastamento, seja por enfrentamento, o espaço desta disputa proporciona a reversão das partes envolvidas. Partindo deste pressuposto de que a sociedade é formada nessa relação, na qual há disputas, acomodação e resistência, Freire nos apresenta duas possibilidades de análise e prática da educação.

A primeira é a instauração de uma educação que integra, inclui o homem nesta sociedade da normatização através do saber científico, criando um sujeito sujeitado a um poder dominante. A segunda é a possibilidade de uma educação libertadora, com aqueles que recusam essa integração para a normatização através do saber cultural e da resistência. Essas possibilidades giram em torno da relação de poder e saber que existe nas relações sociais formativas do sujeito. Para Freire (2005, p. 101), as relações educacionais são construídas na opressão, que vai se naturalizando e transformando os homens em sujeitos reprodutores dessa prática. Esse processo é reproduzido e preservado no interior das relações sociais de maneira sutil e invisível.

Quando o Brasil viveu um curto período de construção da democracia, Freire propôs uma educação que possibilitasse a prática democrática. Segundo Lima (1981), a construção do pensamento libertário de Freire nasce dentro do contexto histórico-político do Brasil entre a década de cinquenta e a primeira metade da década de sessenta, quando se desenvolveram transformações associadas ao desenvolvimento do capitalismo industrial brasileiro. Há então experiências democráticas e o surgimento das classes populares no cenário político. A sociedade brasileira passa por circunstâncias especiais, como a crise interna dos grupos dominantes e a emergência das classes populares.

Isso possibilita o surgimento de líderes populistas. As práticas políticas do populismo passam a ter um caráter manipulatório, com concessões paternalistas, mas, ao mesmo tempo, por serem democráticas, abrem a possibilidade de as classes populares se tornarem conscientes e ousar novas exigências. Baseada nos princípios de liberdade e participação, a sociedade começa a aprender e a participar de um sistema de governo em que o poder é exercido pelo povo. Criam-se então

dificuldades aos privilégios de classes. Esse processo passa a ser para as elites uma ameaça que precisa ser combatida. São criadas estratégias de controle para que seja instaurada a “ordem social”.

Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emersão popular, com todas as suas consequências (FREIRE, 1967, p. 86).

Foi um curto período de democracia. Ele iniciou-se com a revolução de 1930 e intensificou-se no início dos anos sessenta. O Brasil viveu então uma tentativa de nação independente, o que colocou em perigo a posição privilegiada daqueles que pertenciam a uma classe social detentora do poder.

De fato, no início dos anos sessenta, a mobilização popular havia transbordado os limites das cidades e atingido as áreas rurais que se mantinham marginalizadas até então. Este início de mobilização camponesa significava que, pela primeira vez em mais de quatro séculos, os grandes senhores de terras teriam de encarar a possibilidade de ver seu poder historicamente incontestável ser questionado. E essa alternativa representava uma ameaça demasiado séria para ser tolerada pelos grupos dominantes (LIMA, 1981, p. 29).

Para que a classe dominante retornasse ao comando, foi preciso um golpe de Estado, que aconteceu com a implantação da Ditadura Militar (1964 - 1985). Foi uma forma que as elites encontraram para tomar o poder governamental e utilizar a violência para instaurar uma ordem social. Foi nesse contexto de tensões sociais e crise política que as ideias de Freire se desenvolveram e foram aplicadas.

Nesse período de Ditadura Militar (1964 – 1985), desenvolveram-se meios para manter as elites na condição de autoridade capacitada para governar o povo e criaram-se dispositivos de controle das massas através do discurso de liberdade e igualdade. Através das instituições como: a escola, a prisão, hospício e outras, foram aperfeiçoando as práticas de dominação nas relações de opressão que funcionam como reguladores da liberdade e da autonomia do homem. Embora esses dispositivos sejam criados pela sociedade, essa relação de poder invadiu cada sujeito formado nesse processo opressor, dificultando sua localização e a conscientização da necessidade de libertação. Os opressores da classe média são os que mais lutam para defender sua posição, quando percebem na emergência popular dos oprimidos a ameaça ao seu *status*.

O poder dominante desse período não aceita uma educação problematizadora, que permita uma relação menos injusta, capaz de libertar não somente o oprimido, mas também o opressor. O saber científico tem efeitos potentes sobre a sociedade, submetendo os sujeitos a serem constantemente classificados, julgados e condenados por um discurso que traz consigo efeitos específicos de poder.

Esse discurso e suas práticas contribuem para os processos de dominação e reprodução, que vão sendo introjetados nos sujeitos através da formação opressora. Instaura-se uma relação de disputa desigual na qual o poder daqueles que possuem o saber científico é aceito como verdadeiro e é imposto aos demais através da invasão cultural.

Essa formatação acontece porque o sujeito é construído e seduzido pela opressão, mantendo em funcionamento essa relação injusta entre opressores e oprimidos, que por meio da imposição de saberes, normas, comportamentos, técnicas e procedimentos, estabelecem uma relação de poder que torna a ambos submissos. Estabelece-se assim a ordem sobre o coletivo e conduz-se os sujeitos ao máximo de produtividade. A submissão é o que reduz a intensidade da resistência e da luta do sujeito.

Para exemplificar essa relação injusta que acontece entre os dois grupos sociais, Freire escreve na *Pedagogia do oprimido*, em 1968, as práticas de formação do sujeito feitas através da educação escolar. Ele cria o conceito metafórico de “educação bancária” para explicar os modos de *transferência* ou *depósitos* de saberes, que caracteriza uma separação entre os homens que possuem saber e os homens sem saberes. Esse processo de transferência constrói uma relação de violência que transforma homens em sujeitos e objetos. Eles vão sendo construídos nas práticas de ensino verticalizadas que impedem uma relação de poder equilibrada. O homem é formatado na dualidade de opressor e oprimido, nessa relação de poder que faz com que todo sujeito queira estar na condição de poderoso.

É que, indiscutivelmente, os profissionais, de formação universitária ou não, de quaisquer especialidades, são homens que estiveram sob a “sobredeterminação” de uma cultura de dominação, que os constituiu como seres duais. Poderiam, inclusive, ter vindo das classes populares e a deformação, no fundo, seria a mesma, se não pior. Estes profissionais, contudo, são necessários à reorganização da nova sociedade (FREIRE, 2005, p. 90).

Para Freire, esse poder opressor que habita o sujeito se reproduz pela sedução da posição de poder, que todo sujeito, independentemente da classe social, carrega dentro de si. A reorganização da sociedade criou essas práticas de inclusão dos homens nas instituições educacionais para moldá-los, adaptá-los, torná-los sujeitos da reprodução da opressão, do controle e da normatização social.

No mesmo livro, *Pedagogia do oprimido*, Freire propõe uma educação para a libertação da opressão que vive nos sujeitos. Considerando que não é possível uma sociedade sem disputa entre grupos sociais, ele propõe uma relação de poder com menos opressão. Para isso, ele sugere uma revolução com todos, opressores e oprimidos, não negando a inevitabilidade da existência do poder como instrumento indispensável para o funcionamento da sociedade.

Desta maneira, o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um novo poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um convite valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade (FREIRE, 2005, p. 90).

Esse novo poder é proposto por ele em vários espaços sociais, como, por exemplo, escolas, igrejas, centros culturais e universidades, porém encontram-se grandes dificuldades para colocá-lo em funcionamento. Trata-se de um poder revolucionário que nasceria dos oprimidos e seria construído na resistência daqueles que lutam pela mudança das práticas de dominação e sujeição do homem. Para Freire, é nos espaços educacionais que se constitui a relação opressora e se desenvolvem as práticas de preservação dos métodos e técnicas de funcionamento de um grupo dominante no poder.

O autor, quando percebe a resistência à mudança nestes espaços educacionais, desenvolve sua proposta de libertação em um espaço cultural que possibilitou a abertura para a implantação do seu projeto de alfabetização de adultos. Desenvolve uma proposta de educação libertadora com homens simples e excluídos, formados nas lutas diárias, no saber popular e na aprendizagem não somente da decodificação dos símbolos, mas de um aprender a ler o mundo e descobrir que o homem é o sujeito da transformação e não da adaptação.

A educação libertadora deve proporcionar o reencontro do homem consigo próprio, desenvolvendo um processo de problematização da realidade, que vai sendo desvelada, possibilitando a compreensão da participação na história e se afastando da ideia errônea da existência da absolutização da ignorância. Para que

isso ocorra, Freire propõe que a educação do homem excluído seja para a transformação e não para a adaptação, a acomodação e o ajustamento.

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em 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. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados (FREIRE, 1967, p. 41).

Essa integração deve acontecer através de práticas educacionais libertadoras reconhecendo o potencial criador de cada homem e a importância das experiências das relações dele com o mundo e com os outros homens. Assim, pode-se construir um saber da prática, pois naturalmente ele possui um domínio que lhe é exclusivo, o da cultura e o da história, que são suas heranças das experiências adquiridas e de suas criações. O reconhecimento da existência desse saber não desclassifica a necessidade dos saberes científicos, apenas fortalece a proposta de um processo educacional construído na relação dialética, em que os sujeitos se encontram para desvelar o mundo por si mesmos, jamais que os outros o desvendem por eles.

O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo (FREIRE, 1985, p. 31).

Para o autor, mesmo o homem analfabeto, que nunca foi à escola, vive em um mundo de relações sociais, que proporciona a construção de um saber que é o verdadeiro conhecimento, pois não é imposto por alguém que pensou, conheceu e adquiriu o saber e através de um processo educacional lhe transferiu algo. O saber popular do homem simples é também conhecimento, mesmo que “este conhecimento se dê em níveis diferentes: da “doxa”, da magia e do “logos”, isso é o

verdadeiro saber” (FREIRE, 1985, p. 30.). Isso ocorre porque este foi sendo construído na relação da práxis, no conhecer do mundo.

O saber pode ser opressor quando é utilizado como estratégia de dominação, estabelecendo uma relação injusta de disputa de dois grupos sociais, ou pode ser libertador, quando essas relações de poderes forem mais equilibradas, menos opressoras e mais dialógicas. Para que isso possa vir a acontecer, Freire propôs um trabalho de libertação iniciado pelos oprimidos, mas que alcança os opressores, para que ambos construam uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de enfrentar qualquer tipo de opressão, seja ela política, econômica ou cultural. Ele não negou a necessidade do saber e das relações de poderes no funcionamento da sociedade. A sua crítica foi à utilização do saber e às práticas de dominação e formatação do sujeito opressor e oprimido, que desencadearam uma relação de poderes violenta e reprodutora.

Enfrentar esse poder causou a Freire muitas perdas. Ele foi afastado de suas atividades universitárias, preso e exilado, pagando o preço de viver longe de seu país, dos amigos e familiares, porque se tornou uma grande ameaça não somente ao regime, mas a todo um sistema conservador. A escolha de lutar por uma revolução nas práticas pedagógicas, propondo uma educação da libertação do pensar e do agir, capaz de transformar a educação, a cultura de opressão, afetava diretamente a manutenção o poder, que utiliza de vários dispositivos para dominar e subjetivar o homem.

3.2 A relação de poder e saber em Foucault

De acordo com Michel Foucault (2004a), existe uma relação íntima entre o saber e o poder dentro de todo espaço coletivo. Isso acontece porque somos historicamente determinados em relações de poder-saber que funcionam como jogos estratégicos de dominação de alguns indivíduos sobre outros. Essas relações, que sempre existiram, vão se modificando, aperfeiçoando-se de acordo com determinado tempo histórico.

Para Foucault, não existe poder com quantidade que se acumula. O que realmente existe são as *relações de poder*. São essas relações que mantêm a sociedade funcionando, elas não pertencem a ninguém, invadem todos, atravessam

as relações econômicas, amorosas, institucionais, de comunicação, enfim, toda relação humana. Por isso elas são móveis, reversíveis e instáveis. Para que a relação possa ser exercida ou praticada, ela deve acontecer com liberdade. Esse é um fator determinante para haver relação de poder.

Se um dos dois estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade. Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subversão, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder (FOUCAULT, 2004d, p. 276, 277).

Para compreender o conceito, é importante compreendermos que as relações de poder só existem na presença da liberdade dos sujeitos, que utilizam seus mecanismos de legitimação para consolidar suas práticas. Esses mecanismos de poder possuem três níveis: as relações estratégicas, que são jogos em que uns tentam determinar a conduta dos outros e que os outros tentam resistir; as técnicas de governo, ou seja, a maneira como se governa um grupo, seja uma família, uma instituição, uma sociedade ou um grupo social; e os estados de dominação, que são chamamos de poder. Esses três mecanismos são desenvolvidos nas instituições educacionais com o intuito de dominar e controlar o sujeito.

Foucault nos ajuda a pensar a educação dentro dessas relações de poder e saber, problematizando as práticas pedagógicas que formam o sujeito na modernidade. O problema das instituições educacionais não é essa relação, porque nela sempre existe a liberdade dos sujeitos envolvidos, com possibilidades de reversão. O que Foucault denuncia são as práticas de dominação arbitrária do processo educacional, que utiliza os mecanismos de poder para tentar controlar o sujeito.

As práticas de dominação do processo educacional acontecem em várias situações do cotidiano. No processo educacional, elas ocorrem por duas vias. A primeira é a construção do saber pedagógico, a segunda são as relações de poder no espaço escolar, permeado pelo disciplinamento e pelo controle e voltado para as práticas de dominação.

No início da modernidade, o mundo se expandia geograficamente, tornando-se mais complexo e diversificado. Com o advento de democracia, a sociedade moderna precisava criar estratégias que evitassem o conflito e as lutas diretas. Surge a necessidade de reestruturação nas formas de relação de poder. Nesse período, houve uma mudança considerável na ordem do saber. O homem tornou-se objeto do conhecimento, além de sujeito do conhecimento.

A educação na modernidade se tornou um projeto iluminista de cientificização do saber, que utiliza a instrução racional para instaurar a ordem social. A cultura ocidental passou a girar em torno da obrigação de verdade e o discurso científico se tornou a verdade que define o que pode ser ensinado ou não na formação do sujeito. A educação passou a ser o espaço no qual os indivíduos têm acesso a muitos discursos, que vão invadindo cada homem, reduzindo-o a indivíduo sujeitado. A verdade será sempre uma forma de controlar e regular a sociedade. Não há poder sem regime de verdade. Cada sociedade tem os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros e também possui os mecanismos que permitem distinguir os discursos falsos dos verdadeiros.

Foucault (2008) explica que a análise dos mecanismos de poder não é de forma alguma uma teoria geral do que é o poder. Trata-se simplesmente de saber por onde o poder passa, como passa, entre quem, segundo quais procedimentos e com quais efeitos. Para ele, o poder é “um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter [...] justamente o poder” (2008, p. 4). Portanto, esses conjuntos de procedimentos não são fundados em si mesmos. Eles estão presentes em todas as instituições sociais.

Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais, subordinações hierárquicas, isomorfismos, identidades ou analogias técnicas, efeitos encadeados que permitem percorrer de uma maneira ao mesmo tempo lógica, coerente e válida o conjunto dos mecanismos de poder e apreendê-los no que podem ter de específico num momento dado, durante um período dado, num campo dado (FOUCAULT, 2008, p. 4-5).

A análise das relações de poder é o princípio da análise global de uma sociedade que possui mecanismos de poder articulados para o disciplinamento e o controle. Foucault se preocupou com isso, o que ele chama de a política da verdade e da relação de luta existente nas relações de poder e os efeitos de saber.

Mas, afinal de contas, o que faço, não digo aquilo para o que sou feito, porque disso não tenho a menor ideia, enfim o que faço não é, afinal de contas, nem história, nem sociologia, nem economia. É uma coisa que, de uma maneira ou de outra, e por razões simplesmente de fato, tem a ver com a filosofia, isto é, com a política da verdade, porque não vejo muitas outras definições para a palavra "filosofia" além dessa. Trata-se da política da verdade. Pois bem, na medida em que se trata disso, e não de sociologia, não de história nem de economia, vocês veem que a análise dos mecanismos de poder, essa análise tem, no meu entender, o papel de mostrar quais são os efeitos de saber que são produzidos em nossa sociedade pelas lutas, os choques, os combates que nela se desenrolam, e pelas táticas de poder que são os elementos dessa luta (FOUCAULT, 2008, p. 5).

A instituição escolar começa a reproduzir as práticas de dominação através da relação de poder/saber, que se mantém não somente através do poder do Estado, mas também pelos que detêm o conhecimento. Isso ocorre porque o poder não está centrado na figura do soberano, não pertence a alguém, ele existe independentemente do Estado, funciona como uma rede que liga todos os organismos sociais através do gerenciamento das ações dos outros.

A partir da disciplina, podemos compreender um processo sobre o qual poderosamente se articulam disposições cognitivas (saberes) e disposições corporais (práticas), que vão constituindo, através dos seus instrumentos de controle, um sujeito dócil. O dispositivo disciplinar, que não é algo inventado ou criado a partir de uma década específica, sempre existiu. Embora tenha se tornado, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação, ele é uma técnica de poder que vai se aperfeiçoando e atravessa o Estado e as instituições com o objetivo de controlar o sujeito. No entanto, a partir do século XVIII, surge a necessidade de regulamentação dos processos de massas. Essa regulamentação tem como objetivo limitar a vida do homem no contexto coletivo da espécie humana para o controle da população. Para isso, são criados outros mecanismos de poder que funcionam de forma mais sutil, ampliando as suas tecnologias. A esse novo dispositivo de controle Foucault chamará biopoder, definido por ele como:

[...] essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder (FOUCAULT, 2008, p. 3).

De uma tecnologia disciplinar do homem-corpo para uma tecnologia de controle do homem-espécie, os mecanismos de poder são voltados para as práticas de dominação individual e coletiva. Portanto, a sociedade e as instituições desenvolvem uma anátomo-política e uma biopolítica, utilizando mecanismos complementares, articulados e reguladores que estão ligados à fabricação de um corpo individual e coletivo que atenda ao funcionamento da economia capitalista. Não se trata apenas de uma nova teoria econômica, mas de uma mudança nas técnicas de controle e governo. A isto Foucault (2008) chamou dispositivos de segurança, sendo eles uma característica das sociedades modernas.

Surge a necessidade de centralização do governo, que, por meio de uma geometrização dos espaços, cria uma rede de pequenos poderes que alimentarão um sistema de vigilância e controle dos homens.

Foucault estudou na década de 1970 o nascimento da anátomo-política e da biopolítica⁴ como modos de saber-poder que se sucedem no tempo. Embora as duas formas tenham muito em comum, elas nasceram em processos diferentes. Enquanto a anátomo-política visa ao indivíduo, a biopolítica visa à espécie humana. Isto não quer dizer que uma excluiu a outra. Ao contrário, no nosso tempo, “a anátomo-política mantém com a biopolítica uma relação cheia de continuidades e descontinuidades, cumplicidades e diferenças, colaborações e contradições” (SUGIZAKI, 2008, p. 187). Portanto, a biopolítica é uma continuidade da anátomo-política na qual “o que importa é tornar mais fortes as forças sociais – aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar (FOUCAULT, p. 197).

3.3 O saber histórico das lutas em Freire e em Foucault

Em determinado tempo histórico, é possível identificar as tentativas de libertação que sempre foram ocultadas e camufladas, as verdades pouco questionadas, o discurso de um saber a serviço do poder. Segundo Foucault (2005, p. 10), houve uma dessas batalhas em um curto período de tempo, entre 1960 e 1975. Foi um processo de insurreição dos saberes sujeitados iniciado pela forte

⁴ Uma referência clara a essa ideia: SUGIZAKI, Eduardo. *Da Anátomo-política à Biopolítica*. In: Fenomenologia Hoje III: bioética, biotecnologia, biopolítica.

crítica à unidade teórica do discurso, que fornecia instrumentos localmente utilizáveis de forma recortada, deslocada e representada, que não servia para os anseios locais.

Esse processo de questionamento das verdades aceitas e reproduzidas feito pela “crítica efetiva” gerou uma reviravolta dos saberes que desencadeou a possibilidade de luta daqueles que possuem saberes desqualificados. Ele teve duas características importantes. A primeira foi o aparecimento dos conteúdos históricos que haviam sido sepultados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. Através da crítica fundamentada eles proporcionaram a descoberta de um novo saber.

Concretamente, se preferirem, não foi certamente uma semiologia da vida em hospício, não foi tampouco uma sociologia da delinquência, mas sim o aparecimento de conteúdos históricos o que permitiu fazer, tanto do hospício como da prisão, a crítica efetiva. É pura e simplesmente porque apenas os conteúdos históricos podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar (FOUCAULT, 2005, p. 11).

A segunda característica surgiu do caráter essencialmente local da crítica, que, embora seja para alguns empirismo obtuso, ingênuo ou simplório, para Foucault é uma produção teórica autônoma, não centralizada e que não precisa da chancela de um regime para ser validada. Trata-se do saber popular se manifestando através da crítica efetiva, da prática que se confronta com o discurso teórico do poder opressor.

[...] esse saber que denominarei, se quiserem, o “saber das pessoas” (e que não é de modo algum um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam) –, foi pelo reaparecimento desses saberes locais das pessoas, desses saberes desqualificados, que foi feita a crítica (FOUCAULT, 2005, p. 12).

A insurreição desses “saberes sujeitados” foi o que possibilitou a descoberta de um novo saber, ocultado pela tirania dos discursos englobadores. O saber “histórico das lutas”. Foi possível o seu aparecimento graças às pesquisas genealógicas que buscaram a memória bruta dos combates e das lutas silenciosas.

Paulo Freire também escreveu e viveu esse período de insurreição dos saberes sujeitados. No seu livro *Educação como Prática de Liberdade* (1967), ele

descreve esse período como uma transição de uma sociedade fechada para uma sociedade democrática, no Brasil. A sociedade por um tempo se manteve fechada, em equilíbrio, mas as alterações econômicas e o surto da industrialização possibilitaram o que ele chama de “rachadura”, que decorreu da ruptura nas forças que mantinham a dominação. Com esse processo, abriu-se um espaço de disputa nas relações de poder no qual os oprimidos tentaram se manifestar e foram impedidos através da violência instaurada pelo Golpe Militar de 1964.

Freire (2005) escreve que a luta entre opressores e oprimidos existe dentro de uma relação de violência, com práticas e dispositivos que favorecem um grupo dominante. Para estabelecer uma relação mais equilibrada de poder, é necessário que os oprimidos tenham uma “posição radical” que favoreça a liberdade necessária para a crítica, a mudança e a transformação da realidade.

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque é preponderantemente crítica. Porque crítica é amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade (FREIRE, 1967, p. 49).

Para o radical, o homem não é mero espectador do processo, ele vai se tornando cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições e ajuda nas transformações. O homem é por natureza um ser de integração e não acomodação, portanto, tenta superar os fatores que o fazem acomodado e ajustado dentro de um discurso de libertação. A batalha é silenciosa para muitos. Neste ponto, é possível expressar o que ambos os autores possuem de semelhante: a sua maneira de lutar através de suas palavras e escritos.

Foi em uma de suas aulas no curso do *Collège de France*, em sete de janeiro de 1976, que Foucault definiu a genealogia.

Chamemos, se quiserem, de "genealogia" o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais (FOUCAULT, 2005, p. 13).

Ora, parece-me justo propor que Paulo Freire praticou isso, no Brasil. Com uma proposta voltada para aqueles que estavam excluídos da instituição escolar formal, ensinou e aprendeu através de uma pedagogia alternativa à institucional e

escolar, contrariando as teorias, os métodos e as técnicas de alfabetização, opôs-se e lutou pela insurreição dos saberes sujeitados, que são os saberes populares.

Freire lutou contra os efeitos de uma educação de discurso verboso, assistencialista e disciplinador. Fez dura crítica à imposição de um saber e de uma cultura que não reconhece os saberes populares não escolarizados. Freire fez uma proposta que se tornou uma ameaça ao poder do discurso que se utiliza da educação para impor seus saberes e desclassificar aqueles de um povo.

Ele propôs que, através de uma educação crítica dos grupos locais, seria possível transformar o homem ingênuo em um sujeito consciente e atuante, capaz de questionar e lutar pelos seus direitos. Uma educação que não fosse voltada para a repetição de trechos e de afirmações desconectadas da realidade, com normas e técnicas não questionadas, mas que proporcionasse a procura da verdade ou apenas o encontro dos seus próprios questionamentos, através de processos de investigações que permitissem não somente o ouvir, mas também o falar. Assim, o diálogo aconteceria para construir novos saberes de forma que todos contribuíssem para a solução dos problemas coletivos, com respeito à diversidade e possibilidade de liberdade de pensar, agir e transformar.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1967, p. 6).

Freire critica a educação que utiliza o discurso verboso, a imposição de um saber, a obediência às normas e as práticas conservadoras que reproduzem um sistema que ensina aquilo que é de interesse dos que comandam. Estes, para se manterem no poder, ocultam, camuflam e combatem as tentativas de libertação daqueles que ousam criticar e confrontar as verdades reproduzidas por meio das instituições de controle. A classe dominante e minoritária, por medo de perder seu poder de opressor, classifica o saber da educação institucional como a verdadeira ciência, o que forma o indivíduo com os valores e as normas necessárias para o sujeito dócil, acomodado e capaz de dar continuidade ao processo de formação opressora.

Esse modelo de educação utiliza o discurso científico para desclassificar os saberes populares. Todos aqueles que resistem a esse processo educacional escolar são considerados como pessoas não cultas, ignorantes e sem saber algum, pois o que é valorizado e reconhecido é o intelectualismo da escola, que tem práticas excludentes, porque não possibilita a diversidade de opiniões e a autonomia, mantendo um processo de ensino baseado no palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade das classes populares, que são os excluídos.

Estes, por necessidade ou vontade própria, optaram por ser livres das normas impostas pelas instituições, resistindo e criticando, à sua maneira, a imposição de uma cultura que não faz sentido para eles. A esse modelo de educação Paulo Freire chamava de prática bancária. Nele, o educador é o sujeito que conduz o educando, que não passa de um recipiente onde se depositam os conteúdos. Conceitua-se como o bom professor aquele que mais deposita, e o bom aluno, aquele que se deixa encher docilmente.

O convívio com as pessoas excluídas do processo formal de educação escolar conduziu Freire a descobrir e inventar um projeto de alfabetização que se opunha às técnicas de dominação que mantêm a ingenuidade dos educandos, doutrinando-os no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Por conhecer o saber científico e reconhecer o saber popular, ele propôs ser possível alfabetizar para a conscientização, para a participação, para a mudança, de forma que cada homem possa atuar, construir os seus próprios conhecimentos, negando a condição de recipiente. Ousou apresentar uma proposta contrária, com um método ativo, dialogal, que supere a relação de educador (que sabe) com educando (que nada sabe), e pense a educação que tenta a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica.

Esse projeto oferecia à sociedade brasileira a possibilidade de apreender não somente os códigos da leitura, mas de sua inserção crítica no processo de democratização, na qual o homem simples pudesse participar de forma consciente do desenvolvimento de seu país. A educação das classes populares deveria ser a sua inserção social. O autor criticava o modelo de educação formal, mas tinha consciência de que a educação sozinha não transformaria a sociedade, que ela é apenas uma força instrumental que precisa fazer correspondência com outras forças de transformação do contexto estrutural.

Propôs a emancipação do homem e não somente a alfabetização. Foi nas pessoas excluídas da escola que pertenciam à classe popular que Freire percebeu uma forma diferente de crítica ao sistema de formação do sujeito que, através da negação aos processos de normatização, resiste até ser excluído.

Busquei neste texto demonstrar que o saber e o poder estão intimamente ligados, não podendo ser estudados separadamente. O poder que nasce da base social utiliza o saber para gerenciar as ações de todos. Seja pela disciplina, pelo controle, pela opressão ou pela resistência, o saber é oriundo das lutas de poder. Somos formados nas relações de poder, nas quais o conhecimento pode ser libertador ou alienador. Os autores demonstram a luta dos sujeitos nas relações de poder contra o controle do saber do discurso. Esse discurso que não aceita os saberes populares, negando e excluindo os “diferentes”, que propõem uma educação libertária.

CAPÍTULO IV

AS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIAS: UMA POSSIBILIDADE DE LIBERTAÇÃO

Este capítulo busca apresentar a resistência de Foucault e Freire aos processos de dominação e sujeição, considerando a resistência não como o eixo condutor de toda a pesquisa, mas como ponto de partida comum para as práticas de libertação de cada autor. É dentro deste contexto que será dissertada a maneira diferente e própria de Foucault e Freire apresentarem as estratégias de libertação.

Primeiramente, abordar-se-ão aspectos sobre a resistência e as práticas de si em Foucault. Será apresentada uma reflexão histórica sobre essas práticas, mostrando a possibilidade de libertação a partir do próprio sujeito. A seguir, será demonstrada a resistência em Freire e as práticas de luta pela educação libertária que se dão por meio da própria práxis do autor. Para finalizar, serão problematizadas as possibilidades de mudança a partir do próprio sujeito na concepção de Freire e Foucault.

4.1 Da resistência à prática de si em Foucault

Este texto tem como propósito apresentar a resistência em Foucault como parte integrante das relações de poder que impede a univocidade do poder e impulsiona o aperfeiçoamento das estratégias de dominação. Foucault demonstra as formas de resistência oferecendo suas análises. A partir daí, o autor demonstra a maneira pela qual os sujeitos lutam e resistem às práticas sociais de sujeição.

4.1.1 A resistência como ponto de partida

As resistências ocupam um papel importante no trabalho de Foucault, pois é através daquilo que se coloca *contra* que ele descobre as relações de poder e o funcionamento das estruturas sociais. Para ele, a resistência é o ponto de partida para a compreensão do funcionamento do poder.

Gostaria de sugerir uma outra forma de prosseguir em direção a uma nova economia das relações de poder, que é mais empírica, mais diretamente relacionada à nossa situação presente, e que implica relações mais

estreitas entre a teoria e a prática. Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. Para usar outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, 1995, p. 2340).

As resistências são as pistas para a localização das relações de poder, a análise das estratégias e os métodos utilizados. Para compreender a sociedade, suas divisões bipolares (louco x razoável; delinquente x bom menino, etc.), sua normatização e sua legalização, investigou-se o que acontece no campo da insanidade e da ilegalidade.

O autor afirma que, para serem analisadas e compreendidas as relações de poder, é necessário “investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações” (FOUCAULT, 1995, p. 234). A relação de poder é uma ação sobre a ação e a resistência representa o papel do adversário da relação. Para Foucault, não existe uma resistência isolada, exterior à relação de poder, porque ela é parte constitutiva desta. Portanto, as duas estão sempre juntas. As relações de poder não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistências, que estão presentes em toda a sociedade. Porque estão em todo espaço social, formam um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sendo distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço. Assim, as resistências são estratégias múltiplas, móveis e irregulares, sendo, possivelmente, o que provoca o levante de grupos em determinados tempos históricos, sendo a possibilidade de luta e transformação de todos os espaços sociais.

Na *História da sexualidade I, A vontade de saber* (1988), Foucault reafirma que onde há poder, há resistência. Portanto, se o poder está em toda rede social, de forma vasta e multiforme, a resistência também é assim, apresenta-se na pluralidade de situações “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso” (Foucault, 1995, p. 91). Essa resistência no seu modo ativo é apresentada na história das prisões de *Vigiar e punir*, livro publicado em 1975.

O autor demonstra a resistência dos sujeitos que impedem a univocidade das relações de poder. Quando descreve as mudanças dos processos de vigilância

e punição, está demonstrando que existe algo que resiste e faz com que o sistema punitivo mude. Os prisioneiros são um exemplo claro de uma resistência ativa, pois, embora isolados do mundo, criam, inventam, lutam, resistem à captura, a um modo de produção de subjetividade dócil e homogênea.

As resistências, para Foucault, podem causar rupturas radicais, divisões binárias e maciças, ou serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrendo os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando. Entre as formas de resistência apresentadas por ele, destacamos as contracondutas, as sublevações e as lutas sociais.

As contracondutas são uma forma de resistência, de revolta específica que tem como objetivo outra conduta, isto é, “querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos” (FOUCAULT, 2008, p. 257). Seriam formas de escapar da conduta dos outros, procurando definir, para cada um, a maneira de se conduzir. As contracondutas resistem ao poder como conduta, são uma oposição à obediência pressuposta no pastorado e nas formas de governar.

As sublevações são uma forma de resistência organizada em massa ou individualmente que, em forma de revolta e rebelião, desenvolvem outra forma de resistir. A partir dos anos 1970, Foucault percebe que as lutas políticas não se dão mais em termos de revolução, mas de sublevações, na qual os homens decidem não mais obedecerem, porque considera injusto o risco de sua vida. Portanto, as lutas sociais, a partir do século XIX, tomaram como objeto a vida. A luta passa a ser contra todo tipo de dominação e sujeição, atacando tudo que pode isolar o indivíduo, cortar sua relação com os outros, cindir a vida comunitária. Para o autor, trata-se de lutas transversais, isto é, estas não se limitam a nenhuma forma política e econômica de governo, têm por objetivo os efeitos de poder enquanto tal e são imediatas e anárquicas, resistindo aos efeitos de poder relacionados ao saber.

São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que toma os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. Estas lutas não são exatamente nem a favor nem contra o "indivíduo", mais que isto, são batalhas contra o

"governo da individualização". São uma oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação: lutas contra os privilégios do saber. Porém, são também uma oposição ao segredo, à deformação e às representações mistificadoras impostas às pessoas (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Essa forma de resistência das lutas sociais resiste à forma de poder que se aplica à vida cotidiana, imediata, que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, impondo uma lei de verdade. Segundo Foucault (1995), é uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Sujeitos a alguém pelo controle e pela dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou um autoconhecimento.

Dessa forma, é possível afirmar que as resistências estão diretamente ligadas às pesquisas de Foucault e que o autor, apesar de não oferecer um caminho a seguir para a libertação, reconhece a necessidade de buscá-la, oferecendo suas análises teóricas para que cada sujeito se utilize das diversas formas para lutar, resistir e transformar.

[...] prendo-me aos mecanismos do exercício efetivo do poder, e o faço porque aqueles que estão inseridos nessas relações de poder, que nelas estão implicados podem, em suas ações, em sua resistência e rebeldia, escapar delas, transformá-las, não lhes serem submissos. E se não digo o que é preciso fazer, não é porque ache que não haja nada a fazer, a inventar, a forjar por aqueles que, reconhecendo as relações de poder em que estão implicados, decidiram resistir a elas e delas escapar. Desse ponto de vista, toda a minha pesquisa repousa em um postulado de otimismo absoluto. Não efetuo as minhas análises para dizer: eis como as coisas são, vocês foram pegos. Só digo essas coisas na medida em que considero que isso permite transformá-las. Tudo o que faço, eu o faço para que isso sirva (FOUCAULT, 2010b, p. 344).

Diante dessa afirmação de Foucault, é possível perceber que o autor não propõe métodos, mas afirma que oferece as ferramentas para os desvelamentos de cada um que, por meio de suas práticas, pode resistir e até escapar. Portanto, Foucault é um pensador que acredita na possibilidade de transformação a partir da resistência própria das práticas do próprio sujeito.

4.1.2 As práticas de si

Depois de ter apresentado a resistência no pensamento de Foucault, resta apresentar a maneira pela qual os sujeitos lutam por libertação e resistem às práticas sociais de sujeição. Serão apresentadas as práticas de si na Antiguidade,

na Idade Clássica e Moderna, com o objetivo de problematizar as possibilidades estratégicas de resistências próprias do sujeito e a construção de uma subjetividade a partir das práticas de si.

Desde as pesquisas arqueológicas e genealógicas, Foucault demonstra que, embora o sujeito seja o resultado das relações de poder promovidas pelas práticas discursivas e não discursivas e pelos mecanismos de saber e poder que estão presentes nos dispositivos sociais, ele resiste aos processos de sujeição, reivindicando o direito à liberdade de se constituir como diferente. A partir dessa reivindicação do sujeito, Foucault apresenta as práticas do cuidado de si como uma forma de resistência. Em sua explicação sobre a constituição de si, Gilles Deleuze confirma que, segundo o pensamento de Foucault, "haverá sempre uma relação consigo que resiste aos códigos e aos poderes; a relação consigo é, inclusive, a origem dos pontos de resistência" (1988, p. 111).

Portanto, será apresentada a história das práticas de si, que vão se modificando no decorrer dos períodos, como uma trajetória de resistência que se manifesta nas práticas diversas e estratégicas do cuidado de si.

4.1.3 O cuidado de si

A partir do final da década de 1970, Foucault problematiza o cuidado de si como processo de subjetivação, ancorado nas técnicas e práticas de si, na autoformação do sujeito que resiste à sujeição. Esse processo que deriva das práticas de si é uma forma de subjetivação que escapa aos poderes e aos saberes, permitindo pensar a possibilidade de uma prática de libertação.

O último estágio analítico de Foucault, o seu "momento ético", demonstra que o autor, em suas pesquisas, percebeu a relação entre a verdade, o poder e a conduta.

Tentei destacar três grandes tipos de problemas: o da verdade, o do poder e o da conduta individual. Esses três grandes domínios da experiência só podem ser entendidos uns em relação aos outros, e não podem ser compreendidos uns sem os outros. O que me incomodou nos livros precedentes foi o fato de eu ter considerado as duas primeiras experiências sem levar em conta a terceira (FOUCAULT, 2004b, p. 253).

Foucault propõe a percepção de que a existência da conduta individual nos domínios da experiência nos diz que a liberdade aí também esteve, como projeto ético decorrente e possível. Portanto, a prática de si passa a ser um eixo autônomo que limita as estratégias de poder em todos os períodos históricos.

Na antiguidade, a prática de si da cultura greco-romana privilegia o comportamento ético dos sujeitos ao relacionarem-se consigo mesmos e com os outros, mediados pela crítica e pela reflexão. Com modos de vida ativos, eles não submetem as “verdades” que normalizam as condutas. Os homens greco-romanos possuem uma prática de autoformação do sujeito, que, por meio de um exercício sobre si mesmos, constitui o que Foucault descreve como o sujeito ético de suas próprias ações. A cultura greco-romana possui a *epiméleia heautou*⁵, que significa o “cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo” (FOUCAULT, 2006a, p. 4).

Foucault problematiza a ética como a maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de suas próprias histórias.

Essa história será aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si. Eis aí o que se poderia chamar uma história da “ética” e da “ascética”, entendida como uma história das formas de subjetivação moral e das práticas de si, destinadas a assegurá-la (FOUCAULT, 1984, p. 29).

Para Foucault, “é esta a tarefa de uma história do pensamento por oposição à história dos comportamentos ou das representações: definir as condições nas quais o ser humano “problematiza” o que ele é, e o mundo no qual ele vive” (1984, p. 12). O autor descobre que na ética dos gregos, as pessoas não se preocupavam com o externo, com os problemas religiosos ou comuns ao sistema social institucional. Estavam preocupados com sua conduta moral, sua ética, suas relações consigo e com os outros. Tinham como foco e preocupação constituir uma ética que fosse uma estética da existência. Foucault apresenta na introdução geral do *Uso dos Prazeres*, o segundo volume da *História da Sexualidade*, a diferença entre código moral e moral ética de um sujeito. Para ele, o código moral é:

⁵ Para saber mais sobre a *epiméleia heautou*, leia o diálogo platônico *Alcíades* (PLATÃO, 2007).

[...] um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também de elas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, corrigem-se, anulam-se em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias. Com essas reservas pode-se chamar "código moral" esse conjunto prescritivo (FOUCAULT, 1984, p. 26).

Portanto, podem ser as regras propostas, prescrições das normas de conduta dos jogos estratégicos. A moral desenvolvida como código faz parte das relações formativas do saber, que se desenvolvem nas relações de poder. Porém, Foucault apresenta a moral em outra estrutura, denominada por ele como moralidade dos comportamentos. Ela é entendida como:

[...] o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e aos valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara (FOUCAULT, 1984, p. 26).

Nesse conceito de moral, as regras e os valores são um conjunto de práticas refletivas que possibilitam ao sujeito um determinado comportamento. Nessas duas citações, o autor demonstra na primeira citação o que é uma regra de conduta e na segunda citação demonstra o que é a conduta. Ambas estão ligadas ao saber/poder. De acordo com Foucault (1984), existe algo que determina a constituição do sujeito moral que escapa a essa relação de saber/poder, trata-se da prática de si.

Mas, outra coisa ainda é a maneira pela qual é necessário "conduzir-se" – isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código. Dado um código de ação, e para um determinado tipo de ações (que se pode definir por seu grau de conformidade ou de divergência em relação a este código), existem diferentes maneiras de "se conduzir" moralmente, diferentes maneiras para o indivíduo que age, de operar não simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação (FOUCAULT, 1984, p. 27).

Essas diferenças são chamadas por Foucault (1984) de *determinação da substância ética*, isto é, uma estratégia do indivíduo de se constituir, como matéria

principal de sua conduta moral. É este um espaço facultativo de escolhas que é baseado nos aspectos da existência e da conduta pessoal, nos quais a “reflexão moral não toma a forma de um estreitamento do código que define os atos proibidos, mas tem como função principal a intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos” (FOUCAULT, 1985, p. 47). A maneira diversa de se constituir na ética tem como prática moral os movimentos contraditórios da alma e baseia-se na fidelidade ao respeito das interdições e das obrigações do seu próprio eu. Para Foucault, o sujeito moral não se reduz a um ato, uma regra, uma lei ou um valor. Ele implica ser uma relação consigo que não é simplesmente "consciência de si", mas constituição de si enquanto "sujeito moral".

[...] o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem "modos de subjetivação", sem uma "ascética" ou sem "práticas de si" que as apoiem (FOUCAULT, 1984, p. 29).

Portanto, nesse modo de pensar o sujeito com uma liberdade para se conduzir pelos seus próprios desejos, definindo sua posição, seu modo de ser e viver é que Foucault define que “para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era preciso ocupar-se de si mesmo, cuidar de si” (2004b, p. 268). Assim foi na época antiga, a ética como prática de conduta.

Na Idade Clássica, a “arte da existência” das técnicas de si da cultura greco-romana foi perdendo sua importância e autonomia. Esse processo aconteceu quando, com o cristianismo, as técnicas de si foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas do tipo educativo, médico ou psicológico, o confisco da moral pela teoria do sujeito (2004d, p. 262). Inaugura-se progressivamente uma mudança em relação à moral antiga, que tinha um estilo de liberdade ética. Essa é a Idade Clássica, que foi um período de supervalorização do conhecimento de si em detrimento do “cuidado de si”, que Foucault (2006a) chama de “momento cartesiano”. Nesse período, há uma reviravolta no paradigma em relação ao que é a verdade.

Podemos dizer que entramos na idade moderna (quero dizer, a história da verdade entrou no seu período moderno) no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão somente o conhecimento (FOUCAULT, 2006a, p. 22).

Os sujeitos passam a se ocupar com coisas distintas de si mesmos, iniciando um processo de construção conceitual de si, baseado na exterioridade. São assim enquadrados em normas e padrões de vida que têm como objetivo traçar a figura de um “eu” universal. A cultura de si é colocada a serviço de um poder pastoral, na medida em que o cuidado de si (*epiméleia heautou*) se transforma em cuidado dos outros (*epiméleia tôn allôn*).

[...] em nossas sociedades, a partir de um certo momento – e é muito difícil saber quando isso aconteceu –, o cuidado de si se tornou alguma coisa um tanto suspeita. Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo. Tudo isso ocorreu durante o cristianismo, mas não diria que foi pura e simplesmente fruto do cristianismo. A questão é muito mais complexa, pois no cristianismo buscar sua salvação é também uma maneira de cuidar de si. Mas a salvação no cristianismo é realizada através da renúncia a si mesmo. Há um paradoxo no cuidado de si no cristianismo (FOUCAULT, 2004b, p. 268).

No entanto, o cuidado de si não desaparece por completo, a salvação da alma do indivíduo continua sendo objeto de cuidados. Os elementos da cultura de si são deslocados e integrados nas práticas religiosas. Essas práticas possuem uma perspectiva de renúncia a si na qual o indivíduo é levado a descobrir a verdade sobre si mesmo por meio do abandono de seus desejos individuais.

Na modernidade, Foucault destaca que o nascimento dos saberes modernos se desenvolve nas relações de poder. O sujeito é constituído ou fabricado a partir de uma relação desequilibrada que o transforma em sujeito sujeitado, ou a partir de uma resistência caracterizada pela constituição de si por si. Essa última forma de constituição do sujeito é possível porque em toda relação de poder existe a liberdade que proporciona ao sujeito condições de recusa ou luta. Essa recusa é apresentada por Foucault como uma forma de o sujeito se constituir como objeto para si mesmo, denominada de *hermenêutica de si*.

A hermenêutica de si é “a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é conduzido a observar-se a si mesmo, a analisar-se, a decifrar-se, a reconhecer-se

como domínio de saber possível” (Foucault, 2006b, p. 236). É uma exigência contínua da existência de uma “verdade” do homem, de decifrar-se a si mesmo e ao seu desejo. Para isso, o sujeito procura exercer sobre si mesmo um conjunto de práticas e experiências para ter acesso à verdade. Esse conjunto de práticas é considerado por Foucault como “espiritualidade”, que se traduz como:

[...] o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 19).

Essa verdade é diferente da evidência moderna que abandona o cuidado de si. A espiritualidade postula que a verdade jamais é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento, fundamentado e legitimado por um sujeito de uma estrutura. Segundo Foucault, para se ter acesso à verdade, é necessário que o “sujeito se modifique, transforme-se, desloque-se, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo (2006a, p. 20). Portanto, a espiritualidade exige de si mesmo uma conversão e transformação que é individual, diferente, própria de cada um, sendo a maneira que o sujeito se constitui na experiência própria de si. Uma conversão que é um movimento feito pelo próprio sujeito, de arrancar de si o seu *status* e a sua condição atual para uma possível transformação. Uma transformação que exige o “trabalho de si para consigo, elaboração de si para consigo, transformação progressiva de si para consigo em que se é o próprio responsável” (FOUCAULT, 2006a, p. 20). Foucault em seu curso *A hermenêutica do sujeito*, proferido em 1982, no *Collège de France*, reativa a possibilidade de uma liberdade por meio da espiritualidade. O que o autor demonstra é que o homem não se constitui historicamente por si mesmo, mas por uma experiência de vida. Demonstra que, embora a prática do “cuidado de si” tenha perdido sua posição junto ao conhecimento, ela não caiu na inexistência, porque ela é vida, desejo e vontade de liberdade.

Para Foucault (2006c), a relação consigo é uma prática que resiste à sujeição e limita as estratégias de poder. São as práticas de si que, desde a antiguidade, resistem, constituindo o sujeito ético nos grupos diferentes da sociedade moderna. Para o autor, a relação consigo não deixa de se fazer, vai se metamorfoseando, mudando de modo, sendo recuperada pelas relações de poder,

pelas relações de saber. Portanto, a relação consigo ultrapassa o tempo, é uma relação que não para de renascer, propondo a existência de grupos específicos nas diferentes épocas e comprovando que as formas de sujeição do sujeito não foram suficientes para controlar as técnicas de si.

Ora, creio que uma experiência moral essencialmente centrada no sujeito não é mais satisfatória atualmente. E, por isso mesmo, um certo número de questões se coloca hoje para nós nos mesmos termos em que elas se colocavam na Antiguidade. A busca de estilos de vida, tão diferentes quanto possível uns dos outros, me parece um dos pontos pelos quais a busca contemporânea pode se inaugurar antigamente em grupos singulares (FOUCAULT, 2006c, p. 262-3).

São as escolhas que o indivíduo faz de sua existência que possibilitam a invenção de si, uma estética da existência que tem como objetivo a “elaboração de sua própria vida como uma obra de arte pessoal” (FOUCAULT, 2004d, p. 290). A prática de uma estética do *eu* é a forma pela qual os indivíduos são produzidos e se produzem enquanto sujeitos. A ideia de que a vida de alguém pode ser criada como uma “obra de arte” abre possibilidades de escolhas de novas formas de experienciar-se a si mesmo. A prática de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio. Esse processo deve ser compreendido como

[...] uma modificação de atividade: não é que se necessite interromper qualquer outra forma de ocupação para consagrar-se inteira e exclusivamente a si, mas, nas atividades que é preciso ter, convém manter em mente que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo. (...) uma trajetória graças à qual, escapando de todas as dependências e de todas as sujeições, acaba-se por voltar-se a si mesmo (FOUCAULT, 1985, p. 69).

Um processo de conhecimento de si, pela experiência, que afasta o sujeito das preocupações com o exterior e passa a ser uma obra inédita criada pelos seus próprios desejos. A experiência de si, segundo Foucault (1985) é a única parte de nossas vidas que escapa a todas as forças de dominação, sendo uma forma de acesso a si mesmo, sendo para si, o objeto de prazer.

O cuidado de si como uma estética da existência é uma proposta de desconstrução do instituído e da invenção de outros modelos de vida. Uma invenção que se constitui na experiência do sujeito, que vai se apropriando de si e modificando a própria vida. Como uma obra de arte a ser realizada, lapidada pelos próprios estilos de vida de cada um. Portanto, as práticas e técnicas de si, do

“cuidado de si”, propõem pensar as possibilidades de o sujeito subverter as técnicas de dominação, inventando novas posições subjetivas. Para isso, Foucault destaca que a curiosidade é o que motiva um descaminho, um pensar diferente, e proporciona a crítica e a mudança. Segundo o próprio autor, “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, o descaminho daquele que conhece?” (1984, p. 13). É a curiosidade que inquieta e direciona ao desconhecido, ao novo, à diferença, que proporcionam ao sujeito o direito de inventar sua arte.

A curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada como um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. [...] 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 e refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho...” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Um pensar que é problematizar a vida, sua própria vida ou a vida social, que é estranho ou contraditório ao nosso saber. É a problematização da experiência da vida que faz o sujeito repensar modos diferentes de viver. Assim, é possível inventar novos modos, novas práticas para uma vida menos sujeitada à exterioridade do ser, na problematização de si por si, constituindo um sujeito da própria ética.

As pessoas devem elaborar sua própria ética, tomando como ponto de partida a análise histórica, a análise sociológica ou toda outra análise que podemos lhes fornecer. Não penso que as pessoas que tentam decifrar a verdade devessem fornecer, ao mesmo tempo, no mesmo livro e com a mesma análise, princípios éticos ou conselhos práticos. Toda essa rede prescritiva deve ser elaborada e transformada pelas próprias pessoas (FOUCAULT, 2014, p. 205).

Para Foucault, “a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade (2004d, p. 267). Por esse motivo, podemos concluir que a tarefa que aqui é descrita representa uma ética não de liberdade, mas de práticas de libertação em direção ao cuidado de si. Em termos gerais, Foucault se refere ao cuidado de si mesmo como o direito que cada pessoa tem de tomar a vida nas próprias mãos e empreender sua formação, impulsionada fundamentalmente por seus interesses e inclinações.

Depois de ter salientado os principais aspectos sobre o cuidado de si e a resistência em Foucault, veremos a seguir como a resistência pode ser também adotada como um ponto de partida para ler Freire.

4.2 Da resistência à transformação social em Freire

A práxis revolucionária de Freire é apresentada como uma forma de luta e resistência aos processos de dominação e controle. Sua luta pela vida comunitária, pelo respeito à diferença, à cultura e ao modo de viver democraticamente impulsiona a resistência nas lutas populares. Os conflitos de classe, a oposição às ideologias dominantes e a educação revolucionária são as propostas de resistência e transformação social.

4.2.1 A resistência como ponto de partida

A práxis revolucionária de Freire é apresentada como uma forma de resistência ao poder opressor e dominador dos processos de educação formal. A resistência é demonstrada a partir das lutas sociais, que, para o autor, são os grupos dos sujeitos oprimidos por uma relação injusta da sociedade que reclamam o direito à diferença, ao modo de viver sua cultura. Depois, é apresentada como modo de libertação a prática revolucionária antes do Golpe de 1964. Ela é feita por meio de uma educação popular que tem como objetivo a subversão das práticas escolares

com o intuito de desescolarização da educação. Logo em seguida, é apresentada outra proposta libertária de Freire, que aconteceu após o seu retorno do período de exílio ao Brasil. Agora, não mais como subversão, mas como proposta política de educação democrática, construída pela sociedade.

4.2.2 Resistência e luta pela libertação

Freire reconhece nas classes populares características de resistência. Para ele, o conflito de classes vai sendo vivido e nos indica as formas de resistência possíveis das classes populares, em certo momento histórico. O autor afirma que as classes populares brasileiras herdaram uma história de luta pela libertação, que justifica a sua resistência aos processos de dominação.

[...] a resistência, a rebeldia dos escravos e escravas... a luta hoje dos "sem-terra", dos "sem-casa", dos "sem-escola", dos "sem-comida", dos "sem-emprego". Aproveitar esta tradição de luta, de resistência, e trabalhá-la é uma tarefa nossa, de educadoras e educadores progressistas (FREIRE, 1992, p. 56).

Para Freire, as classes populares apresentam maior resistência que as classes dominantes aos processos de opressão. Essas resistências se apresentam de duas formas: a primeira é estratégica e disfarçada e a segunda, ativa e combatente. Em ambos os casos, a classe popular vive uma constante luta pela liberdade e o direito de ser o sujeito de sua vida. Embora esteja sujeitado às injustiças sociais e à imposição de uma cultura dominante, que tenta desclassificar, manipular e controlar, o povo resiste de acordo com as estratégias criadas em cada tempo histórico.

Na primeira forma de resistência, as classes populares resistem à dominação externa por meio da preservação de sua cultura popular. Manter os seus costumes, as aspirações, os desejos e o modo de vida é uma forma de luta que passa entre as gerações como algo que resiste à invasão. As manifestações culturais das massas populares são oposições às ideologias dominantes. São as expressões culturais que falam da maneira como lêem sua realidade e de como se defendem das arrancadas agressivas das classes dominantes. Freire chamou essas formas de resistência popular de "manhas" dos oprimidos.

A luta de classes existe também, latente, às vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência que venho chamando “manhas” dos oprimidos, no fundo, “imunizações”, que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade. Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares (FREIRE, 2003, p. 26).

As manhas dos oprimidos são estratégias de defesa que os seus corpos terminam por criar, nas mais dramáticas situações, como forma de imunização. No domínio mais direto da cultura, sem que pretenda afastar a defesa do corpo, as manhas se fazem necessárias na luta contra a invasão da cultura dominante. Resistir assim é uma maneira disfarçada de manter viva uma forma própria de viver e uma forma silenciosa de lutar contra a sujeição.

Paulo Freire compreendia a maneira de ser das classes populares, por isso propôs uma educação a partir da cultura popular. Uma educação como prática de libertação dos processos injustos de dominação e controle social para aqueles que resistem à sujeição e lutam pelos seus próprios saberes. Para ele, haverá sempre as “marcas da resistência, na linguagem, na música, no gosto da comida, na religiosidade popular, na compreensão do mundo” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 19). Freire afirma, no livro *Por uma pedagogia da pergunta*, publicado em 1985, que o ponto de partida de sua análise teórica foram as formas de resistências das massas populares.

Esta tem sido uma de minhas lutas, de minhas exigências, desde antes mesmo da *Pedagogia do Oprimido*, onde insisto em que o ponto de partida de um projeto político-pedagógico tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares. A questão é como nos acercar das massas populares, para compreender os seus níveis de resistência, onde se encontram entre elas, como se expressam e trabalhar então sobre isso (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 20).

Freire respeita os diferentes modos de viver dos grupos populares que resistem aos processos de normalização e sujeição. É por isso que, em seu projeto de alfabetização de adultos, a proposta educacional se baseava na cultura popular, no modo de vida dos grupos sociais e não na imposição de uma cultura externa que sujeita o homem ao abandono de si.

A segunda forma de resistência apresentada por Freire são as lutas populares. Para o autor, esse modo de resistir é combatido sempre. As lutas sociais não são movidas pelas condições de opressão e exclusão social do sujeito, são movidas pela compreensão crítica dos fatos contemporâneos, pelo bem comum, pela solidariedade, pela utopia de mudança e pela construção coletiva da conscientização de luta. Portanto, as lutas sociais podem ser o produto e o produtor da conscientização da realidade e da resistência à sujeição. Segundo Freire, “não há conscientização se de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação” (1981, p. 109-110). Portanto, as lutas sociais são possibilidades de conscientização individual que acontece na reflexão das práticas anteriores e na subsequente ação no processo de luta.

Para Freire, é necessária essa conscientização de luta pela liberdade, pelo desejo e pela vontade de viver a sua história. As classes populares precisam de uma educação crítica que ofereça instrumentos para a luta social, compreendendo que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58). Portanto, as lutas sociais são uma forma coletiva de resistência que possui uma práxis, uma ação radical de denúncia de um poder opressor e anúncio de uma mudança para um mundo mais justo e igualitário.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 2000, p. 81).

Para isso, o autor se engajou nas lutas populares no intuito de resgatar “a valentia de amar que, segundo pensamos, não significa a acomodação ao mundo injusto, mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens” (FREIRE, 2005, p. 102). Ele reconhece nas injustiças sociais um poder que sujeita o homem a um objeto de manipulação e opressão. Uma injustiça que é violenta porque retira o direito dos menos favorecidos de ter uma condição de vida mais justa e igualitária. Por isso, fez de sua práxis educacional uma luta contra esse poder opressor.

Uma luta pela libertação que é resistência, que não nega os conflitos e enfrenta corajosamente a confrontação justa e crítica dos processos de dominação. Para isso, é preciso reconhecer que o saber popular e a cultura são resistências que preservam uma maneira de viver o mundo. Um sonho que é possível, uma vez que não há fatalismo ou determinismo da condição da situação de vida de um sujeito, afinal nós fizemo-nos “mulheres e homens experimentando-nos no jogo das tramas. Não somos, estamos sendo” (FREIRE, 2000, p. 60). Isso nos faz resistir, subverter e mudar as práticas de dominação. Portanto, considerando a resistência como ponto de partida para a luta e a transformação, será apresentada a práxis libertadora de Freire, como educador progressista e pensador revolucionário.

4.2.3 A práxis da educação libertadora

As práticas libertárias de Paulo Freire serão apresentadas no campo educacional, sendo ele próprio o exemplo de luta contra os processos de opressão e sujeição. Sua trajetória como educador progressista é apresentada em dois momentos: um que antecede o Golpe de 1964 e outro que se inicia com o seu retorno ao Brasil, após o exílio. Nos dois momentos, demonstro sua proposta prática de educação democrática e libertária, que acontece através da subversão das práticas da educação escolar, da resistência aos processos de opressão e da proposta de criação de uma educação libertária.

Na luta pelo direito de ser, Freire inicia, nas décadas de 1950 e 1960, a práxis libertadora no Brasil. Nasce do desejo de liberdade, justiça e direito à vida como ética universal do ser humano que luta contra o discurso humanístico que retira o direito de viver livremente. Para ele, a instituição escolar e suas práticas educacionais reproduzem um modelo normalizador e opressor que controla e impede outros modos de aprender e viver. No livro *Educação como prática de liberdade* (1967), Freire defende o processo de luta pela libertação e não pela inclusão. Libertação de um povo que não abre mão de sua cultura, do seu saber, de sua palavra crítica, sua participação política e social, tão necessárias para a mudança da situação de dominação.

Por isso mesmo é que nossa simpatia pela rebelião não poderia ficar nunca nas suas manifestações preponderantemente passionais. Pelo contrário, nossa simpatia estava somada a um profundo senso de responsabilidade que sempre nos levou a lutar pela promoção inadiável da ingenuidade em criticidade (FREIRE, 1967, p. 92).

A libertação, para Freire, é um processo de educação crítica e conscientizadora que acontece na luta pela desconstrução de antigos métodos de dominação e opressão. Para o autor, a educação e a cultura andam juntas, o homem (livre) constrói sua cultura quando constrói os seus saberes. A cultura é o resultado da ação criativa do homem, da práxis humana. Educar para a libertação é propor a criação, a invenção de saberes, que têm como propósito enfrentar a alienação e a sujeição. Para isso, seria preciso desconstruir antigas práticas de opressão e normatização da educação escolar e criar uma educação que

[...] advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados” (FREIRE, 1967, p. 90).

Freire propõe uma educação crítica e atuante, que nega a homogeneização e reclama o direito à diferença. Uma educação que tem a ver com a vida dos homens, suas necessidades e capacidades de interação com o mundo, que acontece na experiência, na capacidade de falar, pensar e atuar por si mesmos. É urgente uma educação que desperte para a ética, respeitando o modo de viver, pensar e agir dos sujeitos. Uma educação que, de forma amorosa, perceba a anulação, a exploração, a opressão e a utilização dos homens como objetos formados para uma guerra de todos contra todos.

Freire não se conforma com o discurso fatalista que decreta a impotência humana e sugere-nos a acomodação e a adaptação à realidade. Para ele, o homem é o sujeito da transformação ou da adaptação e esses fatores dependem de sua formação social, de suas experiências e de sua aprendizagem. Isso significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados. Ninguém nasce feito ou marcado para ser isso ou aquilo. Nós vamos nos tornando isso ou aquilo nas relações sociais. A nossa “inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um *a priori* da nossa história individual e social” (FREIRE, 2000, p. 50).

Portanto, a educação libertária só é possível na luta, na resistência às práticas de dominação da educação escolar. Essa luta deve partir dos homens, que não são seres determinados, possuem capacidade de resistência e desejo de liberdade. Assim sendo, a liberdade é “um bem que se enriquece na luta por ela, na busca permanente, na medida mesma em que não há vida sem a presença, por mínima que seja, de liberdade” (FREIRE, 2000, p. 61). No entanto, apesar de a vida implicar a liberdade, isso não significa que a obtenhamos gratuitamente. Freire escreve sobre a necessidade da luta para mantê-la, reconquistá-la, ampliá-la e, assim, pensar em construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Freire é um referencial de luta pela cidadania da humanidade. Sua práxis é voltada para a libertação, a emancipação e melhores garantias individuais e coletivas. A autonomia foi o caminho escolhido para propor uma nova educação, e a subversão das práticas foi a estratégia aplicada. Freire viveu uma constante luta contra as práticas de uma educação que reproduz, sujeita e transforma o homem em sujeito/objeto de um discurso autoritário e invasor.

Demonstrou em sua práxis que existem duas maneiras de fazer uma prática pedagógica para a educação libertadora. A primeira é fazer uma educação fora da escola, como fez nos círculos da cultura e no projeto de alfabetização de adultos. A segunda é subvertendo as práticas dentro da escola, o que ele fez quando foi gestor da educação municipal de São Paulo. Ambas exigem a coragem para lutar contra um sistema educacional instaurado e validado por um saber/poder. A estratégia para este processo é a crítica aos discursos ideológicos e a construção de ações dialogadas pelo coletivo para a mudança da realidade injusta do homem com o mundo. As duas estratégias praticadas por Freire como ação libertadora serão apresentadas a seguir.

4.2.4 A educação popular libertária e a resistência ao processo educacional escolar

A educação popular brasileira proposta por Freire é a forma inicial que o autor criou para alfabetizar os adultos com um método próprio, criado a partir da cultura dos grupos populares e com o objetivo de conscientização e

instrumentalização por meio da realidade social. Paulo Freire acredita que a educação libertária deve ser construída na ação coletiva que permite conhecer (saber) o mundo, desenvolver a consciência crítica da realidade e realizar uma transformação social.

Essa educação nasce fora da escola, por meio da sociedade, na invenção de uma prática libertadora capaz de gerar mudanças nos métodos de opressão que a educação escolar reproduz. Freire descreve, no livro *Educação como prática da liberdade* (1967), a proposta de educação libertadora, que se iniciou nos círculos de cultura e deu origem ao seu projeto de alfabetização de adultos. Essa proposta tem como objetivo desenvolver uma educação não escolarizada, com práticas pedagógicas libertárias, visando o cuidado com o homem, com sua cultura e o seu saber. Uma educação que respeite a teoria e a prática dos sujeitos que procuram a razão de ser dos acontecimentos. Uma educação que nasça da palavra de todos, por meio do diálogo que desvela, descobre, critica e cria novos saberes. Uma prática voltada para a pergunta, que provoca novas indagações, proporcionando a conscientização da real situação do sujeito no corpo social. Por fim, construída com o povo, jamais para o povo.

Sempre confiaremos no povo. Sempre rejeitaremos fórmulas doadas. Sempre acreditaremos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentaremos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitiremos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos, nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE, 1967, p. 109).

Para Freire, a educação não deve ser uma doação de saberes de uns aos outros, com procedimentos mecânicos que alienam e transformam os homens em objetos. Deve ser apropriação da história, da cultura, da vivência do homem com os outros homens e com o mundo. Por não concordar com as práticas da educação escolar, implantou um projeto de educação popular não escolarizado. Foi ao encontro dos sujeitos que não sabiam ler e escrever para criar um método de alfabetização com homens e mulheres, sobreviventes das batalhas diárias e defensores de sua cultura.

O projeto de alfabetização de adultos de Paulo Freire fez com que 300 trabalhadores rurais fossem alfabetizados em 45 dias na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, comprovando o sucesso da educação não escolarizada e libertária. Entre junho de 1963 e março de 1964, o projeto cresceu, sendo apresentado em cursos de capacitação de coordenadores em várias capitais para que fosse implantado no início de 1964 em todo o país.

Freire, nesse período, viveu e propôs aos adultos analfabetos, jovens universitários, secundaristas e pensadores o seu ideário de educação libertaria dos processos de dominação da educação escolar. Foi o maior projeto de educação desescolarizada que o Brasil já teve. Freire desenvolveu um método de ensino que, acoplando os conhecimentos eruditos da política com os saberes populares, proporcionou a participação crítica, a consciência coletiva de luta e a possibilidade de uma proposta voltada para a ação cultural de uma educação própria da sociedade.

[...] por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 1967, p. 57).

A práxis revolucionária do autor foi importante para a expansão do Movimento Popular de Educação, que possuía uma prática pedagógica voltada para a participação livre e crítica do educando, instrumentalizando o povo para o enfrentamento da opressão. O "Método Paulo Freire de alfabetização" foi muito mais do que ensinar a ler e escrever. Foi uma proposta ampla e profunda de transformação radical do papel da educação escolar.

O que Freire conseguiu foi um projeto inédito de subversão das práticas, normas e regras da educação escolar. Uma educação fora dos muros da escola, sem ordenamento de carteiras enfileiradas em uma única direção e com metodologias que valorizam o saber de cada sujeito. Para isso, utilizava materiais didáticos visuais (fotografias, slides, filmes, cartazes), para facilitar o desenvolvimento da linguagem oral e dos saberes que os adultos não escolarizados possuíam.

A metodologia depende não só da matéria, mas dos indivíduos a quem se dirige, se têm ou não leitura da escrita, da palavra, do mundo que se pretende desvelar e não ensinar.

Na educação popular, o currículo é uma proposta de dialogar o mundo, não apresentar o mundo para os educandos, mas desenvolver um espaço de troca e criação de novos saberes através do diálogo. Neste, nasce um saber da visão de mundo do educando e do educador, gerando dúvidas, contradições e curiosidades que contribuirão para a reflexão e a ação. O diálogo proporciona o respeito à palavra de todos, que fazem parte do mundo, vivem, questionam, problematizam e constroem seus saberes. Freire critica o privilégio dos especialistas que pretendem dizer a palavra verdadeira e, por possuírem diplomas e conhecimentos científicos, desclassificam os saberes populares, daqueles que não foram educados na escola.

Para Freire (2005), na educação escolar existem sujeitos que possuem o poder de dizer a palavra verdadeira sozinhos, ou dizê-la *para* os outros, em um ato de prescrição, com o qual se rouba a palavra aos demais. A proposta de educação libertadora nasce no diálogo, no reconhecimento do saber que homens e mulheres pronunciam e com o qual transformam o mundo.

A palavra é a ferramenta utilizada como metodologia que integra a todos. Ela não é um discurso, um verbete ou apenas um meio de transmitir fórmulas e conceitos. As palavras no método de Paulo Freire significam vida, história viva de um povo que diz sobre a sua dor, a sua alegria, o seu trabalho e os seus modos de viver que não são reconhecidos nos métodos formais de educação escolar. Para Freire, é por meio das palavras, no diálogo, que se desenvolvem a reflexão e a ação transformadora.

Os conteúdos programáticos na educação popular são uma construção coletiva desenvolvida através do diálogo entre educador e educando. Um processo de investigação que Freire chamou de universo temático do povo, ou seja, um conjunto de *palavras geradoras* ou *temas geradores*⁶ que depende da fase em que o educando se encontra. Na fase inicial da alfabetização, utilizam-se as palavras

⁶ Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão e da ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 2005, p. 108).

geradoras, mas no caso de pós-alfabetização, são buscados e investigados os temas geradores.

As palavras geradoras são de uso comum na linguagem do povo, possuem riqueza cultural, experiência de vida e são decisivas para o processo de levantamento do vocabulário que será o princípio gerador do processo de alfabetização. A partir delas é que o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma. A partir das discussões e dos debates, são desencadeadas outras palavras geradoras de interesse do povo.

O tema gerador também não é uma criação arbitrária, mas uma concretização que foi criada, “não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens” (FREIRE, 2005, p. 102). Esses temas, embora sejam de uma determinada época, possuem uma ligação com o passado, o presente e o futuro, sendo temas da vivência do homem, que são os seres que fazem a história. Portanto, os conteúdos dos temas geradores não são seções fechadas e intercomunicáveis no tempo que ficaram petrificadas e nas quais os homens estivessem enclausurados, são temas que geram uma teia de debates, de questionamentos que se amplificam através de novos temas, desenvolvendo a curiosidade e o interesse pelo desvelamento daquilo que tem significado para o povo, ou seja, conhecer a história e descobrir-se sujeito da continuidade dela.

Os temas e as palavras geradoras possibilitam o desdobramento de outros temas e palavras que geram novos diálogos, encobertos pelas “situações-limite”. As situações-limite se apresentam na vida individual e coletiva dos homens e das mulheres como barreiras e obstáculos que na maioria das vezes são apresentados como se fossem determinantes históricos esmagadores e que não deixam alternativa, senão a adaptação e o comodismo à situação.

O método de educação popular de Freire tem como objetivo desenvolver uma educação dialógica, que proporcione a percepção crítica e a superação das “situações-limite”. Para isso, é necessário tomar distância daquilo que incomoda os educandos, percebendo e destacando o tema-problema que deve ser discutido, enfrentado e superado. Desta forma, é demonstrada a existência daqueles que

“servem” e daqueles que “negam” e “freiam” as barreiras impostas à mudança do que está posto como limite.

Freire chama as ações necessárias para romper as situações-limite de atos-limite. Estes dirigem-se à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está sendo apresentado. Para Freire (2005), no momento em que os homens percebem-se não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, fazem-se cada vez mais críticos, na percepção de que é possível o *inédito viável* como algo que se concretiza na ação.

O inédito viável é aquilo que ainda não é, mas que pode ser. É a luta, a esperança de que podemos mudar a relação dos homens com o mundo. O objetivo final de uma educação problematizadora é a ultrapassagem do nível da “consciência real”, para a “consciência possível”.

Na educação libertadora, a investigação da temática é o ponto de partida do processo educativo. O processo é feito através de uma equipe formada por voluntários locais e investigadores que delimitam uma área de pesquisa e vão visitar as casas, explicam através de uma conversa informal os objetivos de sua presença, o porquê, o “como” e o “para quê” da investigação, estabelecendo uma relação de simpatia e confiança mútua. Se o processo for aceito, inicia-se com um diálogo que adquire uma série de informações sobre a vida naquela região. É feita, então, a coleta de dados, que tem como objetivo principal a percepção crítica da realidade, que implica um método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo.

Freire destaca que, muito mais importante que a coleta desses dados, é a presença ativa na investigação, que vai expressando como um fazer educativo, como ação cultural. Por isso, é necessário que, além das conversas informais, sejam feitas visitas inesperadas para a observação real dos fatos.

É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios, o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer, que presenciem seus habitantes em atividades esportivas, que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos, afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da Arca (FREIRE, 2005, p. 122).

Portanto, o papel dos investigadores é de extrema importância e aprendizagem. Eles vão observando, registrando e codificando, visita após visita. No final, redigirão um pequeno relatório, que será apresentado e discutido em um seminário, com a presença dos investigadores profissionais, dos auxiliares da investigação e dos representantes do povo. Será então exposta a realidade local (consciência real) que no futuro levará à compreensão da totalidade (consciência possível).

Esses processos de investigação dos temas geradores, Freire (2005) chamou de *descodificação* da *codificação* viva. Ele separou esse processo em dois momentos: o primeiro é feito nas visitas e nos registros dos investigadores e o segundo, na cisão das investigações que acontece no seminário. Nesse momento coletivo do seminário, é apresentada a visão geral da realidade investigada, da percepção dos indivíduos sobre a sua realidade e das contradições encontradas na pesquisa. Destas contradições, são elaboradas as codificações, que podem ser pintadas, relatadas ou fotografadas, tornando-se o objeto mediatizador da descodificação.

As codificações representam situações existenciais e oferecem possibilidades plurais de análises, com reflexões críticas dos indivíduos de forma livre e espontânea. Após o estudo pela equipe interdisciplinar das possibilidades temáticas, inicia-se a terceira fase da investigação, que é retornar à área investigada, formar os “círculos de investigação temática”, que são grupos de pessoas com o máximo de vinte pessoas, compostos pelo investigador como coordenador, os auxiliares de investigação, os representantes do povo, um psicólogo e um sociólogo, cuja tarefa é registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos.

O investigador inicia o processo da descodificação, desafiando e problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas recebidas no decorrer do diálogo. Toda a discussão é gravada, respeitando-se a originalidade de todo o processo. Essa metodologia se baseia em uma investigação da realidade que possibilita o desvelamento de uma cultura popular que possui sentimentos e opiniões sobre si, o mundo e os outros.

Na quarta e última etapa, os investigadores começam um estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados, ouvindo as gravações e estudando as notas fixadas pelo psicólogo e pelo sociólogo. Concluindo essa etapa, vão delimitando os temas que se constituirão em unidades de aprendizagem.

O objeto da investigação não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento através de sua linguagem, de sua palavra, que reflete sua realidade e os níveis de sua percepção dessa realidade. Por isso, não são definidos e petrificados, são mutáveis, vão sendo modificados porque não são conteúdos em si, mas *estão sendo* os conteúdos culturais de um povo investigado que, a partir da troca de conhecimentos, descobre a situação real e desenvolve um plano de ação para a luta contra os obstáculos da sua humanização.

Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem para os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 2005, p. 117).

Os temas e as palavras geradoras não servem para a manipulação, a vigilância e a punição, são trazidos pelos seus sujeitos para se tornarem o objeto desencadeador do estudo, a palavra que servirá de chave para o desvendamento do funcionamento social.

Assim, Freire desconstrói o currículo escolar imposto e concebido como um artefato cultural e histórico inventado e reinventado ao longo da história. Critica um currículo composto por uma lista de conteúdos selecionados por especialistas que definem e classificam os saberes, os comportamentos e as condutas desejáveis. Para Freire (2005), o currículo é construído a partir de uma revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, a partir daqueles elementos que este entregou de forma desestruturada na investigação temática. O currículo escolar deve ser o conteúdo do diálogo que acontece entre educador e educando na investigação dos temas e das palavras geradoras. Trata-se, portanto, da construção pedagógica coletiva que não ignora os saberes populares.

4.2.5 A educação democrática: a abertura da escola para a sociedade

Quando Freire assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, deixa claro, em documentos, que não tem a intenção de “impor ideias, teorias ou métodos”, mas que pretende romper com a estrutura fechada da escola e propor a mudança através da sociedade, da participação dialógica de todos, com o intuito de “lutar, pacientemente impaciente, por uma educação como prática de liberdade” (SME/SP, 1989, p. 4). Para isso, ultrapassou a barreira da formalidade de um sistema, propondo uma educação descentralizada e com gestão democrática e a elaboração coletiva de um projeto político pedagógico. Abrir as portas da escola para a sociedade é a maneira de interligar o mundo e o homem, descentralizar a gestão e problematizar as ideias dos sujeitos da escola.

Logo que assumiu, reuniu-se com sua equipe de trabalho, universidades, funcionários, professores, gestores, agentes escolares, supervisores escolares, estudantes e familiares para dialogar e construir a proposta de educação democrática, ou seja, abrir a escola para a sociedade. Estar na posição de gestor de uma rede de ensino proporcionou-lhe condições e autoridade para propor a abertura da instituição escola, que historicamente se fecha em seus métodos e técnicas, preservando suas práticas educacionais.

A princípio, criou os Núcleos de Ação Educativa (NAES), para substituir as Delegacias Regionais do Ensino Municipal (DREMS), que possuíam uma estrutura hierárquica com ações verticalizadas e impostas às escolas. O NAES foi criado com o objetivo de oferecer condições para o desenvolvimento da autonomia e da participação e para a criação de uma proposta inovadora, levando em consideração os saberes e as necessidades de toda a sociedade. Tinha como função o acompanhamento e o planejamento participativo das atividades pedagógicas e administrativas, que envolvia todos os segmentos da escola e da comunidade. A escola se abria para a população de uma forma diferente e inovadora, rompendo com a estrutura burocrática das reuniões de pais, e propunha a inclusão de novos saberes, novos personagens, novas práticas educacionais.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar

coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (SME/SP, 1989, p. 7).

A inclusão da sociedade na escola não tinha como objetivo educar, enquadrar e normatizar aqueles que estavam fora do processo, mas, ao contrário, abrir a escola para a sociedade, propondo o questionamento e a mudança de antigas práticas silenciadas. Na sua experiência como gestor municipal, o objetivo maior de Freire foi a transformação da educação pública fechada e burocrática em uma construção dos sujeitos da escola e da comunidade, na ação/ reflexão que proporcionaria um ambiente popular e democrático, acolhedor e libertário.

A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação. A transformação radical da escola que temos supõe essas participações organizadas na definição de prioridades. O primeiro passo é conquistar a velha escola e convertê-la num centro de pesquisa, reflexão pedagógica e experimentação de novas alternativas de um ponto de vista popular (SME/SP, 1989, p. 10-11).

Freire propôs uma mudança inédita na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Suas propostas democráticas de construção de documentos orientam as práticas escolares e visam o desenvolvimento da “liberdade de expressão e de organização como elemento constitutivo de uma democracia e de uma política educacional que vise a construção de uma escola pública de qualidade (SME/SP, 1989, p. 6). A educação democrática proposta por Freire foi baseada em quatro eixos norteadores, conforme descrito no prefácio do livro *Educação na Cidade* (2006), escrito por Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres.

1 Democratização da gestão – democratizar o poder pedagógico e educativo – todos os segmentos da escola e da comunidade.

2 Acesso e permanência – ampliar o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública.

3 Qualidade da educação – construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação permanente do pessoal docente.

4. Educação de jovens e adultos – contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (FREIRE, 2006, p. 14-15).

Propor essa abertura das práticas escolares foi um desafio possível porque Freire se infiltrou na política e foi convidado para ser secretário municipal de educação. A execução dos eixos norteadores de uma educação libertária exigia uma autonomia administrativa, que somente um gestor com práxis revolucionária, como Freire, permitiria.

Os quatro eixos propunham a abertura da escola para a participação da sociedade e a mudança das práticas educacionais. O primeiro eixo possibilita a democratização da gestão, do poder pedagógico e educativo, proporcionando a discussão necessária para a mudança das práticas autoritárias de cada sujeito construído pela opressão, colocando todos os segmentos da escola e da comunidade para discutir uma nova proposta. O segundo eixo abre os portões e quebra os muros da escola para a entrada e a permanência da comunidade, propondo a ampliação dos usuários da educação pública. O terceiro eixo propõe a liberdade de escolha do que deve ser ensinado e aprendido na escola, a construção coletiva do currículo pela comunidade escolar, considerando a cultura de cada região. Freire combate a invasão cultural do currículo imposto por especialistas que desprezam as particularidades e os saberes populares. Ele insiste na proposta de currículo criada pelo coletivo como estratégia de libertação.

[...] a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de 'pacotes' para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (FREIRE, 2006, p. 24).

O último eixo está voltado para a educação popular daqueles que estão fora da escola, os jovens e adultos analfabetos. Trata-se de propor uma educação que tenha como concepção a valorização dos saberes populares e não a invasão cultural que a educação bancária executa. Para Freire (2006), a alfabetização de adultos deve ser o instrumento de criticidade, de engajamento do cidadão nos movimentos sociais e na luta pela melhoria da qualidade de vida. Conscientes da realidade, os adultos alfabetizados nessa educação libertária lutarão pelas “mudanças estruturais da sociedade” (FREIRE, 2006, p. 70).

A educação democrática para Freire é construída na prática dialogada. O reconhecimento do direito de voz dos alunos, dos professores e da sociedade

descentraliza o poder pessoal dos gestores e proporciona a participação e a mudança. Daí a necessidade de implantar e aperfeiçoar os colegiados. Os conselhos foram criados para que todos os envolvidos socializem em um espaço aberto ao debate, à crítica e à participação, preservando o ato criador e a veiculação das informações e das ações propostas. Foram criados para todas as instâncias, seguindo o lema do autor de que a teoria deve estar ligada à ação, ao que se diz. Para ele, “o que é preciso é essa procura constante, crítica, para compatibilizar o dito com o feito” (FREIRE, 2006, p. 28).

Os conselhos tiveram seu início a partir da criação do Conselho Central, realizado entre as equipes que coordenavam as ações dentro do órgão central da Secretaria Municipal de Educação. Depois, criaram-se os conselhos intermediários, que eram a junção da equipe central com os coordenadores dos Núcleos de Ação Educativa – NAES. Posteriormente, vieram os locais, compostos por cada coordenador de NAE e sua equipe local.

Além destes, foram criados os Conselhos de cada Escola (CE) e os Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas (CRECES), em que os representantes dos Conselhos Escolares (CES) participavam de reuniões regionais para aprimorar sua formação, discutir e decidir coletivamente. Os Conselhos eram eleitos em composição paritária, com a participação de membro da escola e da comunidade, sendo deliberativos e normativos. Além dos Conselhos de cada Escola, houve o incentivo para a formação dos grêmios estudantis. As reuniões dos Conselhos Escolares e dos Grêmios Estudantis propiciam momentos de formação para todos os participantes e garantem a autonomia dos alunos para propor as mudanças nas práticas educacionais.

Implantar os conselhos na prática foi tarefa de muita tensão para Freire (2006). Nas práticas democráticas, existe a possibilidade de equilíbrio nas relações de poder. Nas reuniões de colegiados, a relação existente entre autoridade e liberdade é clara, conflituosa e difícil. Os conselhos passam a desenvolver um espaço educacional, de construção de consenso entre autoridade e liberdade, ou seja, entre aqueles que estão incluídos e, de certa forma, presos às normas institucionais, e aqueles que estão fora das instituições, vivendo a realidade do

mundo. Para Freire (2006), toda a tensão existente nessa implantação contribuiu para a criação de uma nova compreensão de democracia da educação escolar.

Outra grande inovação nesse período foi a criação dos documentos norteadores da educação. Freire reconhece que a escola é uma instituição que se embasa em documentos, daí a necessidade de normatizar a educação democrática. Para isso, mobiliza a comunidade educacional, interna e externa à escola, para a construção dos documentos. Desenvolve um processo de discussão e debate nunca visto antes. A princípio, eles eram discutidos dentro das escolas, que escolhiam seus representantes, para posteriormente serem debatidos nos fóruns regionais nos Núcleos de Ação Educativa (NAES), que elegiam os representantes para os debates em âmbito municipal. Por fim, a papelada voltava para a escola e posteriormente era aprovada por todos.

Nesse processo de construção coletiva, foram criados os Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, o Regimento Comum das Escolas e o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo.

Outra questão a se pontuar na educação democrática a autonomia financeira. As escolas começaram a receber e administrar as verbas por meio do repasse direto de recurso específico. Essa verba era destinada à manutenção dos prédios e dos equipamentos, que, anteriormente, era realizada por uma oficina central, que deveria servir a todas as escolas da cidade, o que dificultava a eficiência da chegada dos materiais e da execução dos serviços prestados. As escolas passaram a assumir sua própria manutenção através dos Conselhos Escolares, que tinham como responsabilidade a fiscalização, a gestão e a prestação de contas dos recursos.

A experiência de Freire como secretário de educação não interferiu na proposta de educação libertária, desenvolvida nas relações sociais educativas das escolas. Ele reafirma em *Pedagogia da Esperança* (1992), quando se refere à sua gestão como secretário municipal de educação de São Paulo, que o ideal de propor uma educação baseada na autonomia e na libertação das práticas opressoras da escola não foi corrompido pela posição de autoridade, que na maioria das vezes inibe e impossibilita o direito a libertação. Em outras palavras, o autor reafirma que a

sua proposta inicial de denúncia dos processos de dominação e opressão se reforça com a experiência de secretário, pois

[...] hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo, o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. Essa foi uma das tarefas a que me entreguei, recentemente, tantos anos depois da constatação de tal necessidade, de que tanto falei em trabalho acadêmico de 1959 (FREIRE, 1992, p. 11).

Freire tem a convicção de que, mesmo após décadas, os processos educacionais continuam reproduzindo a opressão e a dominação. Portanto, a luta de Freire pelas práticas democráticas nos processos educacionais é uma estratégia de combate ao controle. Freire reconhece a escola como um espaço de relações de poder em que predominam as práticas opressoras como a dominação de uns sobre os outros por meio de vários dispositivos de controle. Para ele, é necessário a problematização das práticas pedagógicas da escola para mudar os rumos de uma educação que aprisiona e formata o homem, transformando-o em sujeito do saber discursado.

Em 1993, em um congresso na Malásia chamado “Comunicação e Desenvolvimento na Era Pós-Moderna: uma Reavaliação do Legado Freireano”, ele reforça a sua forma de pensar a educação para a libertação. Para ele, a prática educativa se funda no respeito democrático ao educando, na prática dialógica que proporciona momento de curiosidade e autonomia para a criação e a produção de novos conhecimentos. Para se realizar, a mudança das práticas opressoras deve acontecer dentro da instituição escolar, na subversão dos projetos impostos, na resistência ao que está posto e na criação de algo diferente, contrário, construído na práxis de sujeitos revolucionários.

Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá (FREIRE, 1979b, p. 27).

A proposta é desenvolver nas relações de poder novas estratégias. Um anteprojeto de anúncio que vai se tornando um projeto. A subversão das práticas dos discursos educacionais do professor é possível na inserção crítica na história, na problematização da realidade que faz com que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo na prática das relações de poder. Pensar a mudança das práticas opressoras desenvolvidas no interior das instituições educacionais é, para ele, sonho possível daqueles que se comprometem com a construção histórica de um mundo menos injusto. Para Freire (1979b), o utópico não é o irrealizável e a utopia não é o idealismo, é, sim, compromisso histórico de todos aqueles que, inconformados com a realidade, denunciam a estrutura desumanizante e lutam por um mundo mais justo e igualitário.

Como secretário de educação do Município de São Paulo, Freire continua sua luta contra a disciplina escolar, criando práticas inovadoras que proporcionam uma educação como prática de liberdade. O povo é chamado a participar da criação de teorias e práticas por meio de documentos ou atitudes que descentralizam o poder. A proposta de mudança nas práticas da educação escolar tem como objetivo desenvolver a autonomia e a participação por meio do diálogo de todos que se propõem a resistir, criticar e transformar a educação disciplinar.

No entanto, Freire não cumpre seu mandato como secretário de educação e, em maio de 1991, após dois anos e cinco meses como gestor público, entrega o cargo. Segundo Gadotti, no prefácio do livro *Educação na cidade* (2006), após a implantação de um novo modelo de educação e com uma equipe constituída de experiência, entusiasmo, medo, ousadia e críticas de setores antigovernamentais – inclusive do seu próprio partido e da burguesia paulista – Freire decide reencontrar-se com os clássicos, na intimidade de sua biblioteca, e se dedicar à peregrinação intelectual. Na síntese da fala de despedida da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no livro *Educação na cidade* (2006), ele próprio fala da satisfação em poder participar, de forma coletiva, da construção da proposta de educação democrática, que, em vários momentos, trouxe agonias e sofrimentos. O autor confirma sua continuação na luta pela educação, mas fora de um sistema que não permite a forma libertária do pensamento e da práxis.

Nesse momento de sua trajetória histórica de lutas e resistências, já com setenta anos de vida, ele se ausenta do campo de gestão pública para se dedicar ao registro de um pensamento revolucionário, que é outra forma de presença. Freire afirma, em sua despedida, sua luta contra o controle e a favor da libertação, dizendo: “mesmo sem ser mais secretário, continuarei junto de vocês de outra forma. Vou ficar mais ‘livre’ para assumir outro tipo de presença” (FREIRE, 2006, p. 143).

E, assim, Freire reforça sua luta pela “criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta.” (FREIRE, 2006, p. 144). A luta por uma sociedade mais aberta, democrática e que sirva aos interesses das classes populares e não somente à classe dominante. Para isso, fala da importância de continuar sua crítica, lúcida e corajosa, contra as classes dominantes. Termina sua despedida falando da coerência com o seu sonho e sua ação, de sua exigência em relação à ética: “a ética tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência com o que se diz e o que se faz” (FREIRE, 2006, p. 144).

Seja na visão de Foucault sobre as práticas do cuidado de si, ou na concepção de práticas de libertação em Freire, os autores passam a ideia de que não existe uma verdade *a priori*, um determinismo sobre o que está posto, mas sim um mundo de relações de poder que se constitui na resistência e na luta, possibilitando constante transformação. Ambos os autores acreditam na transformação a partir da resistência do próprio sujeito.

4.3 O sujeito e as possibilidades de mudança e transformação em Foucault e Freire

Foucault, ao contrário de Freire, não teve o intuito de encontrar uma alternativa, uma solução para um problema que corresponde à época atual. Preocupou-se com a problematização do sujeito na sociedade durante toda a sua trajetória intelectual. Desde a arqueologia, descreve o sujeito inserido socialmente no mundo, onde vive, trabalha e fala, e por isso encontra-se envolvido nos jogos de verdade promovidos pelos discursos das ciências humanas. Na genealogia, ele faz a abordagem de um sujeito submetido às tecnologias normatizadoras e produtoras de

sua subjetividade e, finalmente, ele pesquisa as técnicas de si, por meio das quais tenta compreender a invenção dos acontecimentos históricos, dos saberes, dos poderes e das “verdades” estabelecidas para formar o sujeito. Para Foucault, a problematização do sujeito no mundo é uma história genealógica que

[...] não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-las; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos [...]; ela pretende fazer aparecer todas as discontinuidades que nos atravessam. [...] Tratava-se, então, de reconhecer continuidades nas quais se enraíza nosso presente: continuidades do solo, da língua, da cidade; tratava-se, "cultivando-se com uma mão delicada o que sempre existiu, de conservar, para aqueles que virão, as condições sob as quais se nasceu" (FOUCAULT, 2016c, p. 83).

O pensamento de Foucault é análogo ao de Freire, pois a problematização do sujeito na sociedade foi o que impulsionou os autores em suas pesquisas e produções. O interesse por estudar determinados grupos sociais (analfabetos, homossexuais, loucos e prisioneiros) é uma forma de problematizar e questionar a realidade do sujeito no mundo, identificando as estratégias de dominação e resistência que são produzidas nas relações de poder/saber.

Foucault problematiza a construção do sujeito pelos mecanismos de saber e de poder presentes nos dispositivos sociais. Ele próprio enfatiza que o fundamento de sua análise histórica é a maneira pelo qual os seres humanos se transformaram em sujeitos. A mola que impulsionou Foucault foi o sujeito na sociedade, suas práticas e lutas, sua atuação e construção como homem no mundo. Foucault identifica que o sujeito é constituído historicamente, de acordo com cada época. O sujeito moderno é diferente daquele da época clássica, que é diferente daquele do renascimento. Enfim, o sujeito é fundado em uma série de determinações históricas e culturais, ou seja, como alguma coisa que é suscetível de se transformar.

É preciso, ao livrar-se do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isso é, chegar a uma análise que possa compreender a constituição do sujeito no interior da trama histórica. E é isso que eu chamaria de genealogia, quer dizer, uma forma de história que dá conta de compreender a constituição de saberes, de discursos, dos domínios de objetos, etc., sem precisar referir-se a um sujeito, que este seja transcendente ao campo dos conhecimentos ou que permaneça em sua identidade vazia ao longo da história (Foucault, 2016d, p. 43).

Foucault propõe um sujeito que é constituído de diferentes maneiras, nos diversos momentos históricos. Essa problematização é feita em sua obra: *As palavras e as coisas* (2002) por meio da constituição teórica do sujeito em objeto de

uma ciência da linguagem, a linguística, uma ciência da vida, das riquezas e das produções.

O autor francês dedicou-se a escrever sobre os processos pelos quais os indivíduos vêm se desenvolvendo na história. Afirma, em seu célebre texto *O sujeito e o poder* (FOUCAULT, 1995), que é o sujeito que constitui o tema geral de suas pesquisas.

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tomaram-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Para ele, o sujeito é produzido ou fabricado numa relação tensa entre ele e o coletivo exterior, com práticas e discursos que fabricam a individualidade do homem. A subjetivação é um processo de produção, constituição dos sujeitos nos espaços educacionais (formativos, disciplinares, normativos, inclusivos) que possibilitam, na concepção de Freire e Foucault, a objetivação dos sujeitos. Esse é o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias. O desafio revolucionário da libertação coletiva do Estado Capitalista e de suas instituições, incluindo a escola. A libertação do sujeito alienado, subjetivado e acomodado à sociedade disciplinar é um processo concomitante.

A obra *Vigiar e Punir* (1975) é uma grande provocação à reflexão e à luta contra os processos de transformação do homem em sujeito docilizado pela disciplina. Luta que se processaria através da promoção de “novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Pensar a possibilidade de mudança dos processos de subjetivação requer a recusa da individualidade na luta pela transformação nas e das relações sociais. Paulo Freire ousou criar um processo não só de recusa às práticas de formação do sujeito, de reversão dessas práticas educacionais na sociedade. Para ele, a libertação acontece nos processos de resistência e luta. Ele demonstra em sua práxis revolucionária que existem duas maneiras de fazer uma prática pedagógica para a educação libertadora. A primeira é fazer uma educação fora da escola, como fez nos Círculos da Cultura. A segunda é subvertendo as práticas dentro da escola, o que ele tentou fazer quando foi gestor da educação municipal de São Paulo.

Ambas as maneiras exigem a coragem para lutar contra um sistema

educacional instaurado e validado por um saber/poder. A estratégia para este processo é a crítica aos discursos ideológicos e a construção de ações para a mudança, que deve acontecer a partir daqueles que ensinam, que educam socialmente: os educadores. Para Freire, o agente da mudança é o educador progressista⁷. É preciso combater o espontaneísmo, a alienação e a não politização, que fazem com que o professor não reconheça o processo de reprodução e produção dos sujeitos nas práticas educativas em que se envolve, não tendo claro em face de quem ou a favor de quem é praticado o projeto de educação que ele reproduz. É uma prática educacional que não problematiza e passa a ser uma maneira, inconsciente, de ocultação da verdade, de distorção da razão de ser dos fatos, que, explicados, revelados ou desvelados, trabalhariam contra os interesses da ideologia dominante. O professor que se transforma no educador progressista deve ter a clareza política do seu projeto e de sua prática pedagógica.

A partir de 1980, Freire intensifica a discussão sobre a prática pedagógica dos professores. Com o intuito de problematizar as práticas educacionais e promover a formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade, o compromisso ético-político-social e o fazer pedagógico do professor, escreve neste mesmo ano o livro *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Nesse livro, é possível perceber que, para o autor, a mudança das práticas pedagógicas dos professores não acontece através do discurso. A desconstrução daquilo que está incorporado é um ato de derrubar, e construir exige um processo de conscientização que só é possível na crítica, no questionamento através da palavra sobre o mundo real, sobre a práxis educativa capaz de romper com o discurso alienante que reproduz uma sociedade injusta e desumana.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979b, p. 15).

A conscientização, para Freire, não está baseada sobre a consciência, mas

⁷ Ver *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire (2016).

sim, no processo de formação da consciência crítica, que acontece na relação do sujeito com o mundo. Ela passa a ser um compromisso histórico de inserção crítica dos homens, como sujeitos que fazem e refazem o mundo e que continuam a rever a nova realidade, porque esta está sendo transformada constantemente.

Para o autor, existem três tipos de conscientização: a crítica, que analisa os fatos; a ingênua, que se crê superior dos fatos, e a mágica, que é o poder de fora que deixa o homem sem ação.

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada.” A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem (FREIRE, 1967, p. 113 – 114).

A reflexão crítica da realidade passa a ser a ferramenta necessária para o processo de conscientização. É o olhar crítico da realidade que possibilita o desvelar dos mitos que enganam e mantêm a estrutura dominante. É preciso que o educador crie possibilidades, para que o sujeito, que se apresenta em um nível de conhecimento “ingênuo” passe para o nível de conhecimento “crítico”. A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência, é a superação da falsa consciência através de uma educação que desmistifica a realidade através de uma atitude crítica.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita freqüência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1979b, p. 19).

A conscientização é o meio pelo qual os sujeitos se reconhecem no mundo e com o mundo, havendo a possibilidade de que, na transformação do mundo, haja uma transformação de si mesmos. Desta forma, o educador transformado e consciente da necessidade de mudança no processo educacional reinventa sua prática educativa, superando os desafios no interior da comunidade na qual os sujeitos estão inseridos. Conscientização implica, desta forma, um compromisso do

educador com a sociedade e com ele mesmo, como sujeito que faz e refaz o mundo e sua própria história.

Assim, é fundamental uma conscientização que não seja desenvolvida de forma intelectualista e individualista, mas como empenho crítico de educadores e educandos na elaboração de seus conhecimentos. Assim, a

[...] educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente (FREIRE, 1981, p. 81).

O educador deve ser revolucionário e não esperar uma proposta libertadora. Deve partir da ação, do pensar autêntico junto com os educandos, no sentido da humanização de si e do outro, na crença do poder criador de todos. O educador que educa é educado pelo diálogo com o educando, superando o intelectualismo alienante e o autoritarismo.

Para Freire (2016), o educador progressista é um sujeito da resistência. Ele está submetido a métodos de dominação da educação bancária, mas luta e resiste para que mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que aguça a curiosidade e estimula a capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, que, de certa forma, imuniza-o contra o poder apassivador do “banquarismo”. Para o autor, esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. O sujeito é a força criadora que, instigado pela dúvida rebelde e pela curiosidade, supera o comodismo e problematiza a realidade. A prática problematizadora é aquela que proporciona a fala autêntica de cada um, reforçando a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão diante de um sistema fechado às mudanças. Para isso, é necessário a presença de educadores criadores, instigadores, inquietos e rigorosamente curiosos. Para Freire, a curiosidade é como uma

[...] inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas

precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2016, p. 33).

O educador progressista é o sujeito movido pela curiosidade, pela pergunta sobre algo que não apresenta respostas convincentes. É um “está sendo”. Por meio de processo contínuo de vigilância das próprias práticas, está predisposto a mudar e resistir ao discurso. Para Freire, o discurso ideológico tem poder de persuasão, como uma “ameaça de anestésiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, 2016, p. 129). Segundo o autor, o educador não deve se enclausurar no ciclo de suas verdades, optando pela disponibilidade à vida, a seus contratempos e diferenças; deve exercitar a resistência crítica.

A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. (...) Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e aos seus contratempos. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 2016, p. 131).

Freire defende com seriedade e rigorosamente uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário. Essa é a melhor forma de ensinar. Assim, também temos o direito e o dever de brigar pelas nossas ideias e nossos sonhos, por nos tornarmos sujeitos das nossas próprias ideias, de nossas experiências e aprendizagens, de nossos questionamentos, teorias e práticas que uma educação problematizadora proporciona.

Foucault acreditou em uma educação problematizadora e prática. Seus escritos são ferramentas para o desvelamento das práticas que subjetivam o homem, mas são também um convite filosófico para a desconstrução do sujeito alienado no mundo através da análise crítica. Para ele, a maior tarefa da filosofia na

modernidade é a análise crítica de nosso mundo, de quem somos nós e do que poderíamos imaginar e construir para nos “livrarmos deste ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Para concluir este capítulo, ressalto que, ao apresentar os principais aspectos das práticas de libertação em Foucault e Freire, foi possível perceber que ambos direcionam-se de um ponto comum e seguem em linhas paralelas. Foucault apresenta os problemas e sua análise sobre as práticas de libertação, não oferecendo métodos e técnicas para isso, recusando indicar caminhos e soluções, enquanto Freire apresenta uma práxis revolucionária para a luta e a transformação dos processos de opressão e sujeição. Portanto, é feita uma analítica aproximativa de suas trajetórias de pensamento, considerando a resistência não como eixo condutor, mas como um ponto de partida, uma intersecção filosófica que nos leva a pensar a importância da resistência e da luta para a transformação de si e do mundo.

4.3.1 Um pouco da prática resistente de Foucault e Freire

Dado o objetivo de refletir sobre os pensamentos de Foucault e de Freire, pude perceber que ambos denunciam e anunciam a existência de uma relação de poder/saber que proporciona os jogos estratégicos para a organização e o controle social. Nesse processo relacional, são apresentadas duas possibilidades: a sujeição e a resistência. Isso significa que, na relação de poder, existe a esperança de mudança a partir da libertação das forças que dominam e sujeitam o homem. A partir dessa concepção positiva sobre o poder, sobre a possibilidade de luta e a resistência à sujeição é que Foucault e Freire dialogam sobre a educação e as práticas que constituem o sujeito e a sociedade.

Os que lutam para libertar-se são pessoas que, no decorrer de sua experiência existencial, começam a questionar as contradições, a violência e a invasão do homem na tentativa de impossibilitar um pensar e agir diferente do que está posto e aceito socialmente como normal e verdadeiro. A existência humana e sua relação com o mundo é o que permite a denúncia e o anúncio, a indignação e o

amor, o conflito e o consenso. São as contradições que abrem novas possibilidades, novos caminhos que possibilitam a superação das condições de vida a que estamos submetidos como simples objetos, sujeitos de um sistema de dominação para tornar-nos, todos e todas, “seres mais”.

Foucault se dedicou à denúncia dos processos de dominação do homem por meio da arqueologia e da genealogia. Nas suas últimas obras, escreveu mais profundamente sobre a subjetivação do sujeito, as práticas de construção e desconstrução, poder e resistência, enfim, a arte do cuidado de si. Ele percebeu, nesse período, que a subjetividade é histórica e, assim sendo, pode ser transformada, modificada pela atividade política dos coletivos que se organizam por conta própria e pelo trabalho sobre si mesmo.

Freire viveu a resistência, a contradição dos discursos englobadores através da denúncia aos processos educacionais que desenvolvem a relação de opressão e dominação de uns sobre os outros. Fortalecer os oprimidos por meio de uma conscientização coletiva de luta pela libertação da opressão é uma forma esperançosa de reverter a situação de desigualdade, injustiça e desamor da sociedade.

Freire e Foucault são pensadores que viveram as contradições dos processos de dominação e encontraram neles ou lhes propuseram resistências e críticas. Lutaram para denunciar, cada um de sua maneira, os processos de formação do sujeito dominado e o anúncio da resistência nas relações sociais. A relação de poder possibilita esse jogo de dominação e resistência. As instituições educacionais são os espaços de reprodução da dominação, mas são também espaços de resistência. Os autores problematizaram as práticas de dominação e resistência nas instituições educacionais e na sociedade. Freire, de forma direta e subversiva e Foucault, de forma discreta e estratégica.

Freire e Foucault viveram nos processos educacionais institucionais para fazer algo anti-institucional. Essa foi uma maneira estratégica de resistência na qual as práticas contraditórias do discurso foram feitas por aqueles que ali estavam denunciando e anunciando. Eles demonstraram, com isso, a grande capacidade de resistência ao sistema de domesticação e a força de um pensamento contemporâneo que sobrevive.

Foucault escolheu como campo de pesquisa os pontos frágeis e sensíveis dos problemas atuais que viveu, como a luta antimanicomial, as revoltas nos

presídios franceses e o movimento gay, que motivaram a escrita de seus livros *História da Loucura, Vigiar e Punir* e *a História da Sexualidade*. Mesmo sendo um intelectual reservado e que dedicou grande parte de sua vida ao pensamento e à escrita, mantinha um vínculo com as classes populares para não correr o risco de fechar em si mesmo o mundo teórico. Participou de protestos em frente ao Ministério da Justiça quando houve as rebeliões no sistema prisional, fez parte do comitê da verdade e da justiça que denunciava os crimes diários do capitalismo, lutando contra os abusos de poder. Sua teoria e prática servem como instrumentos de desvelamento dos processos de subjetivação e resistência do sujeito na sociedade, o que justifica dizer que o autor foi um pensador que acreditou na luta por um processo de emancipação e libertação da dominação. Ele fez a análise das relações de poder e concluiu que é necessária a luta contra os estados de dominação.

[...] aquilo que podemos denominar fatos ou estados de dominação, em que as relações de poder, ao invés de serem instáveis e permitir aos diferentes participantes uma estratégia que as modifiquem, encontram-se bloqueadas e fixadas. Quando um indivíduo ou um grupo social consegue bloquear um campo de relações de poder, fazendo destas relações algo imóvel e fixo e impedindo a mínima reversibilidade de movimentos – mediante instrumentos que podem ser tanto econômicos como políticos ou militares –, nós nos encontramos diante do que podemos denominar um estado de dominação. É lógico que, em tal estado, as práticas de liberdade não existem, existem apenas unilateralmente ou são extremamente restritas e limitadas (FOUCAULT, 2004d, p. 266).

A constatação de Foucault de que todo o espaço social é formado por relação de poder e sua vinculação com o saber não faz dele autor um pessimista sobre a libertação. Ao contrário, ele desvelou essa realidade e converteu a liberdade em uma possibilidade, um problema estratégico que está ligado às ações dos indivíduos. O problema do louco e do delinquente é exatamente a liberdade, ou seja, a dificuldade de controlá-los e normatizá-los, necessitando da criação de sistema de coerção que tem como objetivo a transformação dos homens em sujeitos passivos.

Esse desvelamento das práticas de controle e dominação do sujeito na estrutura social não determinou que o sujeito estivesse preso a algo irreversível. Ele demonstrou como o próprio sujeito se constituía, dessa ou daquela forma, através das práticas de poder e, principalmente, que as “lutas pela libertação são indispensáveis para a prática da liberdade” (FOUCAULT, 2004b, p. 267). Nos dois últimos anos de seus cursos no *Collège de France*, ele escreveu sobre a

possibilidade de um sujeito ativo, motivado pela união de grupos sociais que preservam sua cultura. {[

[...] eu diria que, se agora me interessa de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2004b, p. 276).

A possibilidade de constituição de um sujeito ativo através da ética do cuidado de si só é possível a partir da compreensão de que, em todas as relações humanas, o poder está presente, de forma móvel e reversiva, pois depende da existência da liberdade entre as duas partes. É através das relações de poder que acontece o jogo estratégico, uma dinâmica que se articula para determinar a conduta de uns sobre os outros. O que Foucault denunciou não foram as relações de poder, mas a dominação ou o estado de dominação que diminui as possibilidades de liberdade e movimento das relações de poder (FOUCAULT, 2004b, p. 277).

É exatamente neste ponto em que Freire e Foucault se encontram, na prática da libertação e resistência ao estado de dominação. É no campo da ética que há espaço para a construção de um modo de vida próprio que precisa ser conquistado a partir dos homens, que são o ponto central do conflito entre a prática de liberdade e o estado de dominação.

Para Foucault, não é possível haver uma sociedade sem relações de poder, mas isso não impede a criação de uma rota de fuga, de uma possibilidade de luta contra o poder que controla o corpo. A interação do sujeito com o mundo, e vice-versa, pode desenvolver um corpo transformacional através da cultura de si e da adoção de um novo estilo de subjetivação. Ao mesmo tempo em que ele nos apresenta a onipotência do poder na estrutura social, comprova a existência da liberdade nas relações de poder, mostrando-nos a abertura para a invenção de novos tipos de relações, de possibilidades e mudanças, que são movidos pela nossa conduta, nossa necessidade de usufruto deste mundo, nossa arte de viver.

A liberdade é algo que nós mesmos criamos — ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, por meio deles, instauram-se novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação (FOUCAULT, 2004b, p. 260).

Portanto, o problema não é a falta da liberdade, mas as várias formas de tentativas de controle e impedimento de o sujeito exercer o seu próprio desejo e vontade. Nas relações de poder, os sujeitos estão em uma situação estratégica, que exige a luta constante por libertação da opressão, do disciplinamento, das normas que sujeitam ao abandono de si e aos interesses de um sistema injusto.

Trata-se de uma luta, mas o que quero dizer quando falo de relações de poder é que estamos, uns em relação aos outros, em uma situação estratégica. Por sermos homossexuais, por exemplo, estamos em luta com o governo e o governo em luta conosco. Quando temos negócios com o governo, a luta, é claro, não é simétrica, a situação de poder não é a mesma, mas participamos ao mesmo tempo dessa luta. Basta que qualquer um de nós se eleve sobre o outro, e o prolongamento dessa situação pode determinar a conduta a seguir, influenciar a conduta ou a não-conduta de outro. Não somos presos, então. Acontece que estamos sempre de acordo com a situação. O que quero dizer é que temos a possibilidade de mudar a situação, que esta possibilidade existe sempre. Não podemos nos colocar *fora* da situação, em nenhum lugar estamos livres de toda relação de poder. Eu não quis dizer que somos sempre presos, pelo contrário, que somos sempre livres. Enfim, em poucas palavras, há sempre a possibilidade de mudar as coisas (FOUCAULT, 2004b, p. 267).

Foucault (2004b) descreve as relações de poder como possibilidades de mudança da situação de cada sujeito de uma relação. A chave dessa mudança é a resistência, a negação que impulsiona um processo de criação, recriação e transformação da situação. É a resistência “um elemento das relações estratégicas nas quais se constitui o poder. A resistência se apóia, na realidade, sobre a situação à qual combate” (FOUCAULT, 2004b, p. 269). A existência dessas estratégias é que comprova que, nas relações de poder e nas suas práticas de liberdade, existe a possibilidade infinita de transgressão e reversibilidade dos jogos de poder.

Essa possibilidade de mudança que existe nas relações de poder é demonstrada na práxis de luta de Freire. Esse pensador brasileiro demonstrou claramente a resistência possível nas relações de poder. Na luta contra a dominação na sociedade, propõe a luta de classes, instrumentalizando a classe popular para o enfrentamento com uma classe privilegiada, que se mantém na condição de dominante, através dos processos educacionais opressores. Propõe uma mudança na sociedade que exige a invenção de novas táticas, que desconstrói o que está estabelecido como verdadeiro.

No seu livro *Educação como prática da liberdade* (1967), Freire percebe, no momento de ruptura da “sociedade tradicional” para a “sociedade moderna” no Brasil, uma abertura para o novo, que possibilitou a experiência de seu projeto de

educação libertadora da sociedade. O “Método Paulo Freire” de alfabetização de adultos desenvolveu uma educação que foi além da leitura e da escrita. As massas populares brasileiras, de 1962 a 1964, começam a desenvolver uma consciência histórica através da politização, da crítica e das lutas por direitos sociais. As elites percebem um povo mais livre e corajoso e tentam novas estratégias de dominação e controle.

Do ponto de vista das elites, a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes. Se já não é possível aquela mesma docilidade tradicional, se já não é possível contar com sua ausência, torna-se indispensável manipulá-las de modo a que sirvam aos interesses dominantes e não passem dos limites (FIORI apud FREIRE, 1967, p. 17).

No processo histórico de invenção da democracia, Freire percebe a luta de uma classe dominante para se manter no poder de comando político, econômico e social. O povo brasileiro, formado por uma sociedade colonial e escravocrata, em que os castigos físicos e as punições direta e indiretamente eram o meio pelo qual se exercia o controle, passou a experimentar um processo de libertação que foi rapidamente combatido pelo Golpe Militar de 1964. Nesse período, a educação libertadora de Freire se tornou uma ameaça para um regime que estabelecia novas estratégias de controle social.

No livro *Vigiar e Punir: nascimento das prisões*, de Foucault (publicado no ano de 1975), é possível identificar as novas estratégias de dominação e controle social da modernidade, feitas através da disciplina. Esses processos se desenvolveram entre os séculos, XVIII e XIX, atingindo seu ápice no começo do século XX. As instituições (escolas, prisões, exército) adotam mecanismos disciplinares que garantem a vigilância, o controle, a maior produtividade e desempenho de seus integrantes, através de práticas educacionais que são mascaradas e naturalizadas no cotidiano.

São colocadas em prática as novas maneiras de controle e normalização da sociedade através de processos disciplinares que se espalham por todo o corpo social brasileiro. Foucault teorizou e denominou esse fenômeno social como “sociedades disciplinares”.

O Brasil viveu esse processo intensamente e explicitamente no período da Ditadura Militar (1964 a 1985), no qual os sujeitos (alunos, trabalhadores, soldados) eram disciplinados pelas instituições de sequestro e eram enquadrados nas normas

do silêncio e da obediência ou sofriam penalidades que os levariam a castigos, exclusão ou morte. Paulo Freire foi punido e preso, em junho de 1964, após ser implantado o Regime Militar no Brasil, através do golpe culminado no dia 1º de abril desse mesmo ano. Seu crime foi propor uma educação libertadora e crítica capaz de despertar a sociedade para a luta contra a dominação e a sujeição. Por esse motivo, Freire ficou quase 70 dias de angústia e tensão na prisão, sendo posteriormente exilado de sua pátria.

Após o retorno de Freire ao Brasil, ele continuou a luta contra as práticas de dominação da educação, que foram aperfeiçoadas pelas técnicas disciplinares de um regime militar que tinha como objetivo o aperfeiçoamento da constituição de sujeitos dóceis e manipuláveis.

Para Freire (2005), a educação escolar tradicional é uma invasão cultural que tem como objetivo a dominação alienante por meio de práticas sociais que tentam transformar o homem em uma espécie de objeto. Para ele, essa dominação inicia-se na relação entre pais e filhos e vai se prolongando nas relações futuras, entre professores e alunos, patrões e funcionários, maridos e esposas. Enfim, é nas relações sociais que se desenvolvem as condições autoritárias, rígidas, dominadoras e opressoras. O sujeito pode resistir ou se acomodar numa demissão total do seu querer, alienado à autoridade e aos mitos das relações sociais, pois descobre que, para conquistar alguma satisfação, tem de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos, que tentam impossibilitar o pensar e o agir livremente.

Para o autor, é possível traçar um caminho diferente. A libertação é um processo que rompe com as certezas e proporciona a descoberta de caminhos incertos, que exigem coragem para enfrentar o “medo da libertação” dos processos de formação do sujeito, historicamente construído e normatizado nos padrões sociais. Esse medo é bem maior para os que foram condicionados pela cultura do êxito, do sucesso pessoal e das condições de privilégios, que lhes é apresentado como conquista e mérito de seus próprios esforços (FREIRE, 2005, p. 90).

A disseminação do medo cria uma insegurança na população que faz com que seja proclamado o retorno da disciplina. Isso aconteceu na década de 60 e está acontecendo atualmente. O medo e a insegurança são mecanismos de sustentação das práticas disciplinares. Os dispositivos disciplinares e de segurança, segundo Foucault (2008), tratam de maneiras diferentes, determinados acontecimentos, que tem como objetivo único, normalizar. Portanto, é preciso desnudar-se dos mitos e

renunciar a tudo o que sempre se acreditou ser a verdade. O desvelamento do processo histórico, em que o sujeito está inserido, faz com que ele perceba as contradições diárias, que, problematizadas e criticadas, fazem-no questionar e começar a duvidar das próprias práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou pensar filosoficamente a educação, exprimindo algumas questões sobre as práticas educacionais formativas da sociedade e do sujeito. Por meio de uma perspectiva abrangente, tais questões tiveram por eixo e base o problema da função social da educação. As relações entre o poder e o saber como se apresentam nas práticas educacionais modernas, têm no modelo da educação escolar, o grande e geral disciplinamento dos corpos.

Sobre o pano de fundo de tudo isso, questões mais pontuais foram discutidas, mas sempre no horizonte de um diálogo com as obras de Paulo Freire e Michel Foucault. Diálogo meu com eles e diálogo que procurei construir entre eles, ao ladear suas abordagens sobre temas análogos, as sintonias e confluências entre seus deslocamentos de perspectivas.

Pensar a educação libertadora é compreender a educação como processo contínuo de construção social e individual, por meio dos estudos arqueológicos, genealógicos e do cuidado de si, para obter uma leitura do fenômeno educacional em macroperspectiva. Esse processo tomou a maior parte do tempo do curso de mestrado, pois, como sujeito sujeitado a uma estrutura educacional, necessitei de tempo para desconstruir e compreender as incoerências e contradições normatizadas e incorporadas na sociedade e no próprio sujeito por meio de um saber/poder.

A partir desse processo, retomo o pensamento sobre a educação brasileira a partir de Paulo Freire, em uma perspectiva revolucionária de rupturas e mudanças. Nisso consiste a superação do discurso e a reinvenção, a transformação e a elaboração de uma educação revolucionária.

Em Foucault, busquei a problematização da sociedade disciplinar, das técnicas e dos procedimentos de dominação que são internalizados pelos sujeitos, tornando-os dóceis e submissos dentro de um arquipélago disciplinar no qual a escola cumpre o papel de instituição reguladora e normatizadora.

Em Paulo Freire, busquei a problematização da educação por meio de uma práxis revolucionária de resistência aos processos disciplinares, enquanto estes são condição da exploração capitalista do trabalhador. Procurei mostrar como a obra de Freire é uma confrontação com os processos de sujeição, normatização e controle. Isso se torna evidente quando ele desenvolve um projeto de alfabetização de adultos diferente da educação escolar. Nesse sentido, recuperei também o período em que Freire assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e propõe a democratização do processo educacional escolar procurando pensar a reforma deste em benefício da revolução da sociedade.

Procurei ainda destacar que a ruptura de Paulo Freire com o cargo que assumira não representou outra coisa que a incompatibilidade de sua obra e pensamento com a estrutura disciplinar (no sentido de Foucault) de toda a educação escolar moderna, evidenciada na estrutura prisional da escola, da grade curricular e da delegacia regional de ensino e em tantas outras formas visíveis de seu funcionamento. Tudo isso é incompatível com a perspectiva revolucionária do pensamento de Freire.

Ao produzir o encontro dos dois autores, creio ter criado um espaço para exemplificar, na práxis libertária concebida por Freire, a denúncia dos processos de sujeição da educação disciplinar de Foucault.

Assim, esta dissertação permitiu identificar, na história da educação brasileira, um ponto de luta e afrontamento nos jogos estratégicos das relações de poder/saber, na tentativa de modificar ou diminuir os efeitos de dominação, de modo semelhante às resistências de Freire com relação às práticas disciplinares da escola. Tais resistências demonstram a manifestação e o desejo de uma educação como prática de libertação da sociedade, iniciada pela crítica e pela práxis revolucionárias dos educadores progressistas.

Minha conclusão mais aguda, neste sentido, foi que, em ambos os autores, a libertação passa a ser uma luta constante em relação àquilo que assujeita o sujeito.

Isso me conduziu a perceber que não é possível escapar totalmente das relações de poder a que somos sujeitados a viver. Contudo, é necessária uma luta

constante contra os processos de dominação e controle de um poder dominante que utiliza estratégias disciplinares que vão sendo estrategicamente ampliadas, especializadas, racionalizadas e aperfeiçoadas com o intuito de normalizar as práticas autoritárias e a produção capitalista por meio de uma maquinaria disciplinar que impede a manifestação de uns e favorece a violência de outros. A luta de Freire por práticas democráticas demonstra um caminho para a libertação das estruturas fechadas e uma estratégia de combate à dominação. Esse seria o motivo pelo qual a democracia é uma constante luta que acontece nos espaços sociais e que se mantém na ordem do discurso, estabelecendo hierarquias e distinções. Democracia tão constantemente fragilizada na história de nosso país, como alertava Freire antes dos derradeiros processos de ruptura da ordem democrática que postergaram a existência desta entre nós.

Meu trabalho esteve o tempo todo atento à situação atual do Brasil. Nos processos autoritários recentes, incluindo manifestações de rua realizadas pelas classes médias com o apoio de financiamento de origens e tramitações escusas (faixas e cartazes contra Paulo Freire foram fotografados e tiveram ampla divulgação através das redes sociais da internet). Houve ainda processos de perseguição à obra de Foucault, como os que tiveram lugar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A Arquidiocese interditou a acolhida da Cátedra Foucault, uma clara manifestação de que as perspectivas destes pensadores incomodam.

Eles apresentam, na forma teórica ou prática, as lutas e as resistências aos processos de sujeição. Essas lutas contra a soberania do poder dominante, que não são novidades históricas, são desencadeadas pela crítica efetiva de um poder dominante que disciplina e controla o sujeito e a sociedade.

Portanto, a prática educativa deve estar fundada no respeito democrático e no diálogo, que proporcionam momentos de autonomia para a criação de novos conhecimentos. É necessário desvelar, desmistificar, romper com o pensamento pedagógico oficial de educação e propor um pensamento novo, ousado, crítico e radical, como a práxis desse grande pensador brasileiro que é Paulo Freire. Pensar com Freire e Foucault o saber/poder é compreender historicamente a estrutura social, as teorias da educação e refletir, questionar e rever a própria prática pedagógica para não cair no ciclo vicioso de reprodução e sujeição.

Sendo assim, percebe-se a necessidade de problematizar a educação, sua contradição discursiva, o conflito e o não conflito, a conservação e a revolução das práticas reprodutoras de um sistema educacional estrutural. A mudança e a transformação social necessitam de uma educação que evidencie os conflitos, desoculte verdades, buscando a superação dialética.

Dialogar com Freire e Foucault possibilitou-me, ainda, pensar a educação não somente no que estava escrito, mas na prática pedagógica na qual estou inserida. Passo a pensar a formação de educadores progressistas como tarefa política que seja uma educação libertária consistindo em desvelar, defender e reinventar o espaço social. É preciso seguir construindo no exercício crítico da resistência uma atitude de luta, de aceitação dos diferentes. Assim, constroem-se sujeitos que, nas relações de poder, sejam o elemento adversário do discurso, da opressão e da experiência.

A grande lição que Foucault e Freire nos deixam é a ideia de que sempre há saída para as certezas impostas. A liberdade que existe nas relações de poder nos permite resistir, construir, enfim, fazer um novo caminho, uma nova pedagogia. Uma educação que seja uma prática crítica, subversiva e esperançosa, no sentido de acreditar, sonhar e agir para transformar. Este é um caminho que se constitui, sobretudo, como uma resistência às práticas de dominação. Resistência que nasce de um saber da invenção, da criatividade e da liberdade e não se prende ao que está posto como normal, aceito e acabado.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: BALBIER, E. et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade III: O Cuidado de Si**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. Foucault, o filósofo, está falando: Pense. In: MOTTA, M. B. da (Org.) **FOUCAULT, M. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Os anormais**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004a.

_____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. In: **Revista Verve**, v. 5, 2004b.

_____. Não ao sexo rei. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 2004c.

_____. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, M. B. da (Org.) **Foucault: Ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d.

_____. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. da (Org.) **Foucault: Ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. O retorno da moral. In: MOTTA, M. B. da (Org.) **Foucault: Ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

_____. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. É importante pensar? In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. da (Org.) FOUCAULT, M. **Repensar a Política**. Ditos e Escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramalheite. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.** Ditos e Escritos IX. (Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do Poder.** 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2016a.

_____. Soberania e disciplina. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do Poder.** 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2016b.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do Poder.** 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2016c.

_____. Verdade e Poder. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do Poder.** 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2016d.

_____. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de Philosophie, v. 82, n. 2, p. 35-63, avr/juin. 1990. (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). **O que é a crítica?** Tradução: Gabriela Lafetá Borges. Disponível em: < <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf> >. Acesso em: 06 jul. 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p. 27-67.

FREIRE, **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 1979b.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Esperança.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/ Construindo a Educação Pública Popular**. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/1989.

SUGIZAKI, Eduardo. Da Anátomo-política à Biopolítica. In: OLIVEIRA, R. de Souza e Nythamar Fernandes de (Org.). **Fenomenologia Hoje III**: bioética, biotecnologia, biopolítica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.