

Vol XIII, Núm 1, jan-jun, 2021, pág. 85-99.

FOUCAULT E A CRÍTICA AO SABERES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR¹

Marcos Murelle Azevedo Cruz
Lena Claudia dos Santos Amorim

RESUMO

Este trabalho objetiva construir uma perspectiva teórica foucaultiana que esclareça as possíveis relações entre educação superior e a formação da consciência crítica, no âmbito da formação de professores. Indica uma representação de sujeito em passagem da condição de minoridade intelectual para uma condição de ator epistemologicamente emancipado. É verdade que não existe uma obra específica de Foucault sobre a universidade, ou mesmo sobre a educação superior ou ainda sobre os prolongamentos de seus efeitos na prática pedagógica dos professores; apenas algumas referências pontuais como: *Vigiar e Punir* (1979) onde analisa o poder disciplinar e percorre as instituições educacionais; sobre a educação sexual em *História da Sexualidade - A vontade de saber* (1988) que analisa os mecanismos de uma pedagogia em torno da *parrésia*. Mas nada especificamente sobre a educação superior. Sabe-se, no entanto, que a relação saber-poder se tornou uma discussão recorrente em Foucault, sobretudo no que concerne aos espaços de produção de subjetividades, e da relação destes com os diversos modos de governamentalidade. Dessa forma, as discussões do autor em torno das formas de subjetivação e dos espaços de poder (verdade, sujeito) permite fazer uma análise entre a teoria e a universidade, lugar onde a relação saber-poder se dá dentro de espaços institucionalizados que materializam estruturas de poder, onde são produzidos discursos e regimes de verdade. Neste contexto, pretende observar o alcance da formação acadêmica como dimensão formativa de consciência crítica, e seus prolongamentos como práxis pedagógica do professor. Considera a consciência crítica como elemento importante na formação acadêmica do profissional da educação já que sua prática supõe uma dimensão formativa no processo educacional, no mesmo instante em que se relacionam com as interações sociais, com as relações com as instituições educacionais e suas hierarquias, com seus discursos, suas representações e seus regimes de verdade. Assim se constitui o problema da nossa pesquisa que busca responder de que modo podemos elaborar uma perspectiva teórica foucaultiana para uma prática pedagógica emancipatória; de como é possível observar esta perspectiva em sua prática pedagógica como dimensão social e política. Com o método teórico-interpretativo, mediante consulta bibliográfica, a pesquisa corrobora como as discussões anteriores em torno de uma epistemologia da educação superior (Foucault, 1987; Demo, 2004; Sobrinho, 2008) tornam possível afirmar que a universidade autodetermina seu mandato central de acordo as tendências gerais de uma determinada época. Que, portanto, a formação acadêmica precisa ser pensada a partir da prática libertária do professor, pois

¹ Texto apresentado no GT 7 - Epistemologia, Filosofia da Educação, Ensino e Currículo da Filosofia do III Colóquio de Pesquisa da Linha Educação, Cultura e Sociedade: a produção do conhecimento em Educação na Amazônia, realizado em Belém, na Universidade Federal do Pará, em Nov.2015. Agradecemos os comentários e observações feitos pelos participantes do evento, que nos ajudaram a reformular este artigo para publicação.

o conhecimento nunca foi uma questão somente de lógica, mas uma questão de poder, que precisa ser combatida por sujeitos politicamente engajados e epistemologicamente emancipados. E que a formação acadêmica, por sua vez, precisa ser pensada a partir da prática libertária do professor, e formar “sujeitos possíveis”, capazes de pensar por si mesmos.

Palavras-chave: Ensino Superior; Professor; Emancipação Epistemológica.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo construir una perspectiva teórica de Foucault que aclare las posibles relaciones entre la educación superior y la formación de la conciencia crítica, dentro del alcance de la formación del profesorado. Indica una representación de un sujeto en transición de la condición de minoría intelectual a una condición de actor emancipado epistemológicamente. Es cierto que no hay un trabajo específico de Foucault en la universidad, ni siquiera en la educación superior o en la prolongación de sus efectos en la práctica pedagógica de los docentes; solo unas pocas referencias específicas, tales como: Vigiar e Punir (1979), donde analiza el poder disciplinario y cubre las instituciones educativas; sobre educación sexual en *History of Sexuality - The will to know* (1988) que analiza los mecanismos de una pedagogía en torno a la parresia. Pero nada específicamente sobre la educación superior. Sin embargo, se sabe que la relación conocimiento-poder se ha convertido en una discusión recurrente en Foucault, especialmente con respecto a los espacios para la producción de subjetividades y su relación con los diferentes modos de gobierno. De esta forma, las discusiones del autor sobre las formas de subjetivación y los espacios de poder (verdad, materia) permiten realizar un análisis entre la teoría y la universidad, un lugar donde la relación conocimiento-poder tiene lugar dentro de espacios institucionalizados que materializan estructuras de poder, donde se producen discursos y regímenes de verdad. En este contexto, pretende observar el alcance de la formación académica como una dimensión formativa de la conciencia crítica, y sus extensiones como la praxis pedagógica del profesor. Considera la conciencia crítica como un elemento importante en la formación académica de los profesionales de la educación, ya que su práctica supone una dimensión formativa en el proceso educativo, al mismo tiempo que se relacionan con las interacciones sociales, las relaciones con las instituciones educativas y sus jerarquías, con sus discursos, sus representaciones y sus regímenes de verdad. Así, se constituye el problema de nuestra investigación que busca responder cómo podemos elaborar una perspectiva teórica de Foucault para una práctica pedagógica emancipadora; de cómo es posible observar esta perspectiva en su práctica pedagógica como dimensión social y política. Con el método teórico-interpretativo, a través de la consulta bibliográfica, la investigación corrobora cómo las discusiones previas sobre una epistemología de la educación superior (Foucault, 1987; Demo, 2004; Sobrinho, 2008) permiten afirmar que la universidad autodetermina su mandato central de acuerdo con las tendencias generales de una temporada determinada. Por lo tanto, la educación académica debe pensarse desde la práctica libertaria del maestro, porque el conocimiento nunca fue solo una cuestión de lógica, sino una cuestión de poder, que debe ser combatida por sujetos políticamente comprometidos y emancipados epistemológicamente. Y esa formación académica, a su vez, debe ser pensada a partir de la práctica libertaria del profesor, y formar "posibles asignaturas", capaces de pensar por sí mismas.

Palabras clave: Educación superior; Profesor; Emancipación epistemológica.

INTRODUÇÃO

Esta discussão traça um dialogo entre os teóricos Foucault (1979), Demo (2004) e Sobrinho (2008), tendo como foco de análise central repensar e analisar as estruturas de poder, âmbito da produção acadêmica. A instituição chamada Universidade é expressão de uma sociedade feita de verdades as quais são redimensionadas de acordo com cada estrutura social, pois enfatiza que “a verdade não existe fora do poder ou sem o poder (não é - não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilegio daqueles que souberam se libertar).” (FOUCAULT,1979, p. 10).

A universidade sempre foi o lugar privilegiado de educação e produção de conhecimentos, constituindo assim seu mandato central. Para Demo (2004), a universidade tem a função de formar uma “elite” para ocupar lugares de comando na sociedade. No campo do conhecimento, tem a função de inovação científica e intervenção na realidade. E o que lá se produz é um conhecimento sistemático, erudito; um ensino superior.

Em busca de um conceito, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* publicada pela UNESCO em 1998 define o ensino superior como “todos os tipos de estudos, de formação ou de preparação para a pesquisa, num nível pós-secundário, oferecidos por uma universidade ou outros estabelecimentos de ensino acreditados pelas autoridades competentes do estado”. Em outras palavras, trata-se de conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que são distribuídas dentro de um “lugar” socialmente definido como ambiente por excelência de construção, transmissão e consolidação de saberes e verdades historicamente construídas.

É o “lugar” que constitui não somente as várias formas de saber, portanto, os instrumentos de conhecimento e de construção das categorias do objeto como formas simbólicas, mas definem também os espaços de limite entre o dizível e o indizível. O discurso representa o ponto de partida para o desvelamento dos significados, e sua forma privilegiada de decodificação é, sem dúvida, a linguagem. A língua é fundamentalmente tratada, como “condição de inteligibilidade da palavra, como

intermediário estruturado que se deve construir para se explicar a relação constante entre o som e o sentido” (BOURDIEU, 1982, p. 9).

Na perspectiva de Bourdieu (1982) o “lugar” socialmente definido é o campo onde os fenômenos sociais acontecem, onde os conjuntos de forças disputam o poder. Segundo essa compreensão, a análise do discurso é também uma análise da ação entre os sujeitos, porque se apresenta como autêntica função política que representa o limite entre o dito e o não dito. Assim, o discurso implica no desvelamento de horizontes históricos politicamente estruturados. (FOUCAULT, 1978).

Na *História da Loucura na Idade Clássica*, Foucault (1978) mostra a articulação do discurso da verdade, e como ele representa a possibilidade de denúncia de um conjunto de conhecimentos que constituem a *episteme* de uma determinada época. O discurso é verdadeiro porque é sempre portador de poder. É o discurso, enquanto produto das estruturas sociais, que concebe o poder como uma trama, isto é, um jogo de lutas; de um tipo de dizer que não possui uma identidade própria, unitária, mas que está presente em todos os lugares. Com efeito, as análises discursivas são uma possibilidade de desvelamento das formas de saber enquanto produtos de tendências históricas sobre o verdadeiro e o falso. Nesse sentido, as instituições universitárias com seus sistemas de avaliação, prazos, calendários e planejamentos evidenciam de forma clara relações entre saber, verdade e poder. Assim, a universidade é o espaço onde essas relações são correlatas, se articulam e normatizam regimes de verdade.

O desvelamento das articulações entre o saber, o poder e a verdade está no método histórico-crítico, isto é, na compreensão dos mecanismos de “validação” dos discursos ditos verdadeiros, sobretudo, os discursos da ciência que tornam a história um mecanismo de verdade. É bom lembrar que a história pode representar um instrumento de desconstrução dos argumentos que legitimam as relações entre o poder e a produção da verdade. Nesse sentido, a academia nunca se reduziu a um “lugar” de práticas privadas de intencionalidade, sobretudo quando se trata de assimilação de teorias e saberes, em que pese as formas de fazer ciência estão impregnadas por regimes de verdade, conferindo aos sujeitos um conjunto de habilidades à guisa de um discurso qualificado capaz de descrever e analisar a realidade.

O ENSINO SUPERIOR: COMPETÊNCIAS E PRÁTICA DOCENTE

Acredita-se que a função da universidade seja mesmo a de cumprir com qualidade tanto do ponto de vista científico quanto ético-político as determinações de uma dada população. Sua tarefa não consiste simplesmente em cumprir, mas de realizar o mandato central que lhe cabe, sobretudo, à formação dos cidadãos-profissionais com “as competências necessárias para o desenvolvimento integral e responsável que uma sociedade lhe atribui, quando se trata da formação profissional de seus cidadãos” (SOBRINHO, 2008, p. 67).

Entretanto, no contexto das discussões sobre o ensino superior, é possível identificar como o discurso em torno de uma “finalidade social”, portanto, elaborado para ser pertinente (responsabilidade social, legitimidade, sociedade do conhecimento) pode carregar em si, múltiplas acepções. Que elas são observáveis não só no campo da diferença, mas também se revelam contraditórias, na medida em que as posições ideológicas daqueles que ocupam lugar de destaque no lugar social, são interpeladas a se confessar.

De todo o modo, nas múltiplas compreensões que esse discurso produz, é possível perceber como as expressões ‘finalidade social’ e ‘qualidade’ estão impregnadas por significados que caracterizam o mundo dos negócios, e surgem como constatação do empoderamento do mercado sobre do universo da educação. Não que a qualidade educativa não esteja associada à ciência socialmente relevante e à formação humana integral. Ocorre que tal concepção “constitui um valioso argumento para a implementação de processos de avaliação, de acordo com os princípios da educação e do conhecimento como bens sociais para benefício de todas as pessoas, em prol da humanidade” (SOBRINHO, 2008, p. 68).

Os discursos em torno de avaliação institucional nem de longe encerram o problema das múltiplas concepções que acompanham a formação de educação superior e que influenciam decisivamente no mandato de ensinar. Persiste o processo tipicamente formativo, por vezes, instrucionista, que segundo a lógica neoliberal, tem como finalidade a formação de recursos humanos. Mas não somente. Ocorre que nos últimos tempos, com o problema da “desconstrução do paradigma modernista de conhecimento” as definições a respeito das habilidades e competências tem situado a formação de educação superior no contexto de relatividade do conhecimento e da fragmentação

cultural. De um lado, existem aqueles cujos diferentes modos de fazer ciência se evidenciam pelas teses construtivistas, pela relatividade do conhecimento e pela fragmentação cultural; enquanto de outro lado, há aqueles que produzem ciência acreditando em verdades empiricamente evidenciadas, numa “superioridade incontestada do método científico, teoria final de estilo algoritmo” (DEMO, 2000, p. 3).

Em cada polêmica gerada em torno da transversalidade dos paradigmas de ciência, educação e conhecimento, é possível identificar elementos importantes que permitem fazer algumas conclusões no contexto da educação superior. Primeiro, mostra que a liberdade humana pode ser ampliada à medida que o homem sabe pensar, produzir e usar o conhecimento em benefício seu e de toda a sociedade. Segundo, mesmo quando se tornou perceptível às redefinições do método lógico experimental que sempre se pretendeu “como expressão matemática linear da realidade” nem por isso o teste empírico se tornou inválido. (DEMO, 2004). E porque deixou de ser uma “prova cabal da verdade”, o conhecimento finalmente pode ser entendido como um processo de construção linear e mensurável. Assim, o conhecimento e a aprendizagem representam duas categorias vitais para a autonomia e liberdade do próprio homem. Assim, considerando a questão em torno das condições de legitimidade da educação superior que evidencia o problema da superação do sujeito do esclarecimento pelo surgimento de um sujeito epistemologicamente emancipado, é possível concluir que, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 10). A história da educação superior mostra que a universidade autodetermina seu mandato central de acordo as tendências gerais de uma determinada época.

Em última análise, que os elementos que constituem os discursos que sustentam os princípios éticos, políticos e pedagógicos da educação superior, gravitam em torno de uma busca incansável pela verdade. Esta busca, por sua vez, representa um dado sempre novo na aventura da formação acadêmica, como esclarece Goularte (2013, p. 34), pois na medida em que “a ideia de universidade pode fornecer uma dimensão da missão que esta assume com relação a uma determinada sociedade, tanto se evidencia sua tarefa de tornar mais livres, autônomos e epistemologicamente emancipados os destinatários de sua formação”. Em tal contexto, se inscreve as representações simbólicas acerca do professor universitário.

A prática docente é um tema sempre recorrente no contexto das discussões sobre o ensino superior. Sua importância está para o sentido de desvelar os processos cognitivos e as representações sociais que a caracteriza, e se constitui como tarefa complexa, pois significa considerar o jogo de lutas e tensões entre a instituição, aquele que ensina e os discentes. Porque supõe uma compreensão mais ampla da realidade, da sociedade, da educação, da universidade, dos sujeitos do conhecimento, dos métodos de aprendizagem, dos saberes e das articulações políticas que caracterizam a visão de mundo proposta pela formação superior.

Considerando que a Universidade é o espaço por excelência de construção, transmissão e consolidação de saberes e verdades, a questão que se coloca é como pensar a prática docente na formação reflexiva dos discentes. Nesse sentido, a análise do discurso em Foucault está associada ao esforço de compreender como as diversas formas de saberes instauram formas de exercício de poder sobre os outros, de apontar quais os espaços de liberdade e de resistência que tais mecanismos possibilitam, enfim, de interrogar-se pelos instrumentos que tornam possível entender como as diversas formas de saber instituem determinados modos de construção da subjetividade. Assim, pode-se dizer que tais habilidades constituem a tarefa de um professor universitário. São elementos que subsidiam possíveis perspectivas de uma epistemologia foucaultiana da educação superior.

FOUCAULT, OS INTELLECTUAIS E O PODER

Existe um momento particularmente importante do pensamento de Foucault onde o autor associa o professor universitário à antiga imagem do intelectual. Esse registro pode ser encontrado no colóquio que estabeleceu com Gilles Deleuze, e que posteriormente ficou conhecido sob o título de *os Intelectuais e o poder*, entrevista publicada no dia 02 de Março de 1972. O contexto da discussão oferece elementos para se pensar o papel do intelectual. Nele, há um consenso de que por muito tempo esse especialista do saber protagonizou uma batalha histórica das relações entre teoria e prática, num momento em que a prática era concebida como aplicação da teoria, e era tida como uma consequência. Mas logo tal relação assumiu proporções de alternância, de modo que a própria teoria se tornou ela mesma uma possibilidade criadora de outra

teoria. O produto final de tal relação era a totalidade, agora redimensionada, graças às novas relações com o presente.

Desde então, a questão passou a ser colocada da seguinte maneira: como é possível afirmar que as relações entre teoria-prática são mais parciais e fragmentárias? Toda forma de teorização pretensa a totalidade é sempre parcial e fragmentada, pois é sempre uma visão particularizada da realidade. Significa que, de um lado a teoria é sempre local, produzida num determinado espaço; mas sua aplicação nunca é de semelhança.

“Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 1978, p. 41).

Foucault (1978) queria indicar que as novas relações entre teoria e prática não teriam sido possíveis, se não fosse a redefinições de conhecimentos historicamente construídos em torno de si mesmos, como totalizadores da realidade. Indica que por de trás da pretensão totalizadora da teoria existe sempre um conjunto de saberes e práticas paralelas que possibilitam uma alternância de discursos, um sistema de revezamentos em conjunto.

Além do mais, no momento em que a teoria se libertou do seu reducionismo epistemológico através de revezamentos em conjunto (teoria, prática e discurso) por meio de uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos, os atores dos lugares historicamente construídos (prisões, manicômios, mulheres) foram convidados a se confessar, a falar. Foi então que os sujeitos puderam falar por si mesmos. Assim, nenhum esclarecimento prévio acerca de qualquer coisa teria sido possível sem a experiência do dizer.

Isso sem dúvida representou uma conquista importante para a redefinição do intelectual (do professor universitário). Pois o intelectual teórico, dirá Deleuze (1978), deixou de ser um sujeito, uma consciência representante ou representativa. E aqueles que historicamente tiveram suas lutas empreendidas por mandatários legitimamente constituídos, deixaram de ser representados, seja por um partido político, seja por um sindicato que pudesse representar sua consciência, porque a partir de então puderam

falar por si mesmos. Mas isso só foi possível graças à criação de condições de mediação. Uma delas foi o intelectual.

Nesse sentido, a discussão em torno dos jogos de revezamentos entre a teoria, a prática e o discurso, oferecem alguns elementos importantes para análise. O primeiro trata da construção de uma imagem simbólica do professor como mediador entre o conhecimento e os sujeitos. Ele surge como signatário de uma certeza que deve ser dita aos outros, e seu discurso está associado a uma credibilidade indiscutível de uma verdade incontestável. Ele é o mais recomendado para fazê-lo, porque o universo de suas práticas de ensino está fundado evidentemente no rigor de um *corpus* teórico historicamente construído, produto dos embates entre a experimentação, a verificação e a falseabilidade.

Já no segundo momento as construções simbólicas acerca do professor tomam um caráter político, isto é, a sua posição social está em relação às representações construídas acerca de si e dos efeitos produzidos pelo seu discurso. Na sociedade capitalista, ele compartilha da condição mitigante de pobreza, das distinções e da repressão com seus pares sociais. Mas é na condição de subversão, que o seu discurso se levanta como instrumento de interpretações dos mecanismos que se caracterizam como repressores das individualidades. Descobre as relações políticas onde normalmente não eram percebidas, e diz a verdade “àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la: consciência e eloquência” (FOUCAULT, 1978, p. 41).

Contudo, o que se pode dizer sobre os efeitos das relações entre o discurso do professor e a politização do intelectual enganjado é que, não obstante suas relações de proximidade dos modos diferentes pelos quais ele se manifesta, a sua prática de mediação entre teoria-prática estão sempre marcadas pelo poder. Porque o seu discurso reproduz mecanismos de subjetivação. Que os regimes de poder sempre criam distinções (a verdade das massas e a verdade das elites intelectualizadas). Mas “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas à via, à disposição de cada sujeito que fala” (FOUCAULT, 1970, p. 37).

Além disso, que o professor, por fazer parte da sociedade, onde se estruturam relações de poder que produzem subjetividades, essas visões particulares de verdade desempenham formas de domínio sobre os sujeitos. Mas porque eles também são

agentes de ‘consciência’, seu papel, não está mais no dizer a verdade a todos; mas sim de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso (FOUCAULT, 1978, p. 42).

É no marco da discussão dos revezamentos da teoria-prática-discurso, que pode ser delineado a prática docente do professor universitário (o antigo intelectual politizado). Trata-se de uma prática que assume um caráter qualificado, por tratar-se de uma tarefa que é ao mesmo tempo política, pedagógica e crítica. Assim, a prática docente do professor, segundo Foucault (1978) consiste no desafio de negar-se a aceitar os discursos historicamente construídos como verdades inquestionáveis e permanentes.

Consiste em fazer uso de um bom questionamento filosófico que permita compreender as dúvidas, as incertezas e dificuldades sobre as quais as formas de saberes se edificaram, com vistas ao estabelecimento de limites e problemas. Mas o que é o filosofar hoje em dia “se não consiste em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que se sabe?” (FOUCAULT, 1985, p. 13). Em outras palavras, a transformação dos alunos em sujeitos de conhecimento perpassa não somente pelo exame dos fenômenos de aprendizagem e na verificação dos métodos de observação, mas pela interpretação dos elementos significantes que caracterizam os conteúdos a serem ministrados, bem como os modos de lidar com eles. O encantamento ainda representa o meio pelo qual o discente pode desenvolver o senso crítico, exigência da própria disposição do ato de aprender.

Foucault pensou efetivamente o papel da instituição universitária na formação reflexiva dos discentes, e da experiência transformadora que ela pode ter sobre as pessoas. Assim, ter a coragem de fazer uso do próprio entendimento, para retomar a visão Kantiana de esclarecimento, significa pensar uma educação superior que implica na “saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado [...] da incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2005, p. 1). Assim, o ensino deve ser animado por uma disposição filosófica que caracterize a prática do docente na academia não como aquele que exerce governo sobre os outros, mas que exerça práticas de ensino emancipadoras que auxiliem os discentes na difícil tarefa de governarem-se a si mesmos.

Em Foucault (1983, p. 15) o tema da *Aufklärung* está associado a um período que se designa a si mesmo, um período que formula sua própria divisa, seu próprio preceito e que diz o que tem a fazer – tanto em relação à história geral do pensamento, da razão e do saber, quanto em relação a seu presente e às formas de conhecimento, de saber, de ignorância, de ilusão – por instituições etc., no interior das quais sabe reconhecer sua situação histórica. O momento presente é entendido como saída, um movimento pelo qual o homem se desprende de algo, sem que nada lhe seja dito sobre que caminho seguir.

Ao contextualizar a expressão “menoridade” em Kant, Foucault emancipa a compreensão sobre esclarecimento apregoada pela modernidade, atribuindo um significado que transpõe a ideia de acontecimento. É bom lembrar que “menoridade” aqui se “refere a um ato, ou antes, a uma atitude, a um modo de comportamento, a uma forma de vontade que é geral, permanente e que não cria em absoluto um direito, mas simplesmente uma espécie de estado de fato em que, por complacência e que por um obséquio levemente matizado de artimanha e de astúcia, alguns assumiram a direção de outros” (FOUCAULT, 1983, p. 29).

Ora, o horizonte da discussão proposta por Kant, está assentado no momento histórico onde se constituem os sistemas de pensamento do idealismo alemão e da Filosofia das Luzes amplamente difundidos na Europa, sobretudo na primeira metade do XVIII, de modo particular, na França. Daí decorre o fato de em sua filosofia serem observados os primeiros movimentos de estabelecer os limites da própria razão, entendida por Descartes (1996, p. 23) como “bem melhor partilhado por todos os seres humanos”. Mas é a partir de Kant, que a própria razão se coloca como “tentativa de se estabelecer a possibilidade de uma nova postura de vivência, a saber, uma postura que celebre a vida acima de tudo e que disponha aos homens a condição de sua própria desmenorização gradativa” (LOPES, 2010, p. 113).

A definição acerca da atividade racional está associada à ideia de ponderação, que segundo Lopes (2010, p. 114) se coloca como meio para o estabelecimento de uma “ética universal que limita os usos e os abusos da própria racionalidade meramente pragmática que submete a natureza ao homem sem uma devida ponderação de causa e efeito.” Assim, se constitui uma nova atitude em relação ao entendimento do mundo, com o intuito de problematizar os fenômenos perceptíveis pela razão em detrimento de

“uma postura meramente empirista de análise matemática de dados obtidos pela observação simples” (Idem).

Em Kant, a atividade reflexiva surge como alternativa a um momento histórico onde as conquistas da ciência moderna se autojustificam pelo uso exacerbado da razão científica. A racionalidade crítica se coloca como encadeamento de um processo de reflexão ativa que procura dar conta de pensar a realidade dos fenômenos segundo as diretrizes estabelecidas tanto pela razão pura quanto pela razão prática.

No contexto da educação superior, a questão que se coloca é como definir a partir de Kant (2005) e Foucault (1983), perspectivas pedagógicas que sirvam de subsídio para que se possa pensar não somente em termos de teoria, mas em práticas pedagógicas, uma educação fundamentada na crítica e na elaboração de uma teoria emancipatória que oriente a relação entre aluno/professor? A partir das contribuições conceituais definidas no marco teórico discutido em Foucault (1983) e Kant (2005) em torno da questão do que é esclarecimento, é possível afirmar que a razão crítica é mola propulsora de toda a ação pedagógica, não somente porque define a “mística” libertária que deve pautar as relações entre os sujeitos do conhecimento, mas porque representa o empenho por uma educação renovada e renovadora.

Ao indicar as aproximações acerca de uma educação para o esclarecimento, não se pretende concluir que a discussão dos autores encaminhe o problema para uma solução imediata aos desafios contemporâneos da educação. Ao contrário, ao afirmar a atividade crítica como possibilidade de emancipação epistemológica, a discussão quer indicar que a educação superior, ressalvada as práticas metódicas de transmissão de conhecimentos historicamente construídos, pode também figurar como ato de coragem e autonomia, posturas que vão ao encontro de uma exigência máxima do homem que é ousadia pelo conhecimento. A coragem de usar o próprio entendimento não é necessariamente uma tarefa que se coloque tão somente como intérprete das ações e do engajamento político, mas é antes de tudo, uma capacidade adquirida e livremente exercida à medida que o homem, fazendo uso de seu próprio entendimento, é capaz de mobilizar suas habilidades cognitivas para a ampliação da teoria e de outras possibilidades analíticas, a partir do conhecimento e da atividade crítica:

“Trata-se assim, portanto, de uma efetiva educação fundada a partir da autoformação que se dá a partir do indivíduo e não de vias exteriores a ele (como ocorre, por exemplo, pela semiformação). Muito antes de ser um ato compreendido como ação prática, diz respeito muito mais a uma disposição do espírito, ou seja, uma expansão da consciência que é a verdadeira ideia de Aufklärung, postulada por Kant e, em boa parte ratificada por Foucault como pela Teoria Crítica” (LOPES, 2010, p. 127).

Todavia, a educação como processo formativo, de caráter instrucionista, é realizada nos espaços institucionalizados de poder-saber, espaços de prestígio como é o caso das universidades. São mediações que oportunizam a assimilação de técnicas, de habilidades e competências que se destinam a determinados fins. Como afirmava Foucault (1999, p. 10) “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Trata-se de um discurso revelador que expõe as engrenagens do poder, de como elas constituem os instrumentos que dão prestígio as diversas formas de saber e de verdade.

CONCLUSÃO

No jogo de lutas entre indivíduo e instituições, o mérito da liberdade não consiste tanto na existência de um vencedor ou perdedor. Mas antes, de gerar contrapoderes, isto é, de pensar outras formas possíveis de posicionamentos que não sejam os únicos. Todavia, o esclarecimento como possibilidade de emancipação epistemológica não se pretende uma batalha entre os indivíduos e as instituições políticas contra uma noção verticalizada do poder. Trata-se, antes de tudo, de decifrar as engrenagens do poder, de como elas constituem os instrumentos que dão prestígio às diversas formas de saber e de verdade.

Ao indicar uma educação superior como ontologia do presente, isto é, como conhecimento encarnado na realidade do próprio homem onde se estabelecem os meandros da atualidade e das experiências possíveis, surge a imperiosa retomada do conhecimento do homem sobre si mesmo, de uma ontologia de si mesmo, onde é preciso optar ou por uma filosofia crítica que se apresentará “como uma filosofia analítica da verdade em geral, ou por um pensamento crítico que tomará a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade” (FOUCAULT, 1983, p. 23). Nisto consiste as ressonâncias de uma epistemologia foucaultiana, que pode ser

entendida como a capacidade de identificar como determinados saberes, discursos e instituições estabelecem modos de produção de subjetividades, de como eles instituem a validade de seus discursos.

No contexto da universidade, trata-se de compreender como eles estão vinculados a modos de exercício de governo sobre os outros, de como constituem o lugar simbólico onde acontecem essas práticas. Além disso, ao propor uma reflexão sobre a educação superior a partir da perspectiva epistemológica em Foucault, a pesquisa considerou que a universidade sempre foi e sempre será o lugar simbólico, isto é, o espaço onde se autodefinem as múltiplas (re) significações acerca de saberes e práticas que simultaneamente instauram formas de exercício de governo sobre os outros, e possibilitam os espaços de liberdade e de resistência.

Aliás, há que se considerar que é impossível dissociar o papel da universidade na educação superior sem considerar as relações políticas e as redes de poder que circulam dentro da instituição com seus rituais, com seus sistemas hierárquicos, com seus sistemas de avaliação com seus prêmios e suas punições. Por outro lado, entre as múltiplas estratégias de poder e as possibilidades de liberdade e autonomia, a universidade pode apresentar-se também como espaço de governo de si mesmo por meio da construção de subjetividades livres e autônomas. Em todo o caso, sua missão é “criar espaços que auxiliem a construção de subjetividades capazes de governarem-se a si mesmas, de sair da passiva aceitação dos saberes destinado ao governo dos outros, capazes, enfim, de pensar o presente diferentemente de como se pensa” (CAPONI, 2014, p. 19).

REFERENCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. – Lisboa: Editora Difusão Editorial, 1989.

CADERNOS IHU IDEIAS. Rio Grande do Sul: IHU, 2014 – Quinzenal. Universidade Vale do Rio dos Sinos. Ano XII – Nº 211 – V. 12 (2014). ISSN 1679-0316.

CASTANHO, Sergio. **A educação superior no século XXI**: comentários sobre o documento da UNESCO. Agosto, 2000. Espaço Aberto, Interface – Comunic, Saúde, Educ 7.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DEMO, Pedro. **O ensino superior no século XXI**: o direito de aprender. Conferencia proferida no dia 24 de Abril de 2004 na PUCRS. Revista Reflexões, 2004. Bento Gonçalves, RS.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). Uma tradução de Eduardo Brandão. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. _ (Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Cursos no Collège de France. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Edição 23, Editora Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5ª edição – São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 3º edição – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo, Editora Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Os intelectuais e o poder**. Entrevista entre Gilles Deleuze e Michel Foucault. In *Microfísica do Poder*. Editora Graal, 2007.

GOULART, Gisele. **O lugar da docência na universidade**. Uma análise das representações sobre o professor universitário. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2013.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: o que é esclarecimento? [Aufklärung]? 2005. Uma tradução de João Virgílio Tagliavini.

LOPES, Ulysses Faria. **Lá e de volta ao esclarecimento**. Ou o retorno à racionalidade crítica kantiana por Foucault pela Escola de Frankfurt (subsídios educativos). Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP, 2010.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**: avanços e riscos. *Eccos*, Revista Científica, v.10, núm. Esp, Julho, 2008, pp.67-93.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.

Recebido: 4/7/2020. Aceito: 24/11/2020.

Autores:

Marcos Murelle Azevedo Cruz - Docente na Universidade do Estado do Pará.
E-mail: marcosmurelle@gmail.com

Lena Claudia dos Santos Amorim - Docente no Centro Universitário Leonardo da Vinci.
E-mail: amorimesmeralda@gmail.com