

Cláudio Bertotto

**ESCLARECIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA:  
FOUCAULT LEITOR DE KANT**

Passo Fundo

2024

Cláudio Bertotto

ESCLARECIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA:  
FOUCAULT LEITOR DE KANT

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco e coorientação do Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

---

B547e Bertotto, Cláudio  
Esclarecimento e formação humana [recurso eletrônico] :  
Foucault leitor de Kant / Cláudio Bertotto. – 2024.  
1.030 kB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco.  
Coorientador: Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo  
Fundo, 2024.

1. Foucault, Michel, 1926-1984. 2. Educação - Filosofia.  
3. Formação humana. 4. Comportamento humano. I. Dalbosco,  
Claudio Almir, orientador. II. Dutra, Delamar José Volpato,  
coorientador. III. Título.

CDU: 37.01

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Cláudio Bertotto

Esclarecimento e formação humana: Foucault leitor de Kant

A banca examinadora abaixo aprova, em 26 de Agosto de 2024, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco  
Universidade de Passo Fundo – UPF

Profa. Dra. Nadja Mara Amilibia Hermann  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci  
Universidade de Passo Fundo – UPF

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl  
Universidade de Passo Fundo – UPF

## LIBERDADE

Zé Martins

Liberdade vem e canta e saúda este novo Sol que vem.

Canta com alegria o escondido amor que no peito tens.

Mira o céu azul espaço aberto pra te acolher.

Mira o céu azul espaço aberto pra te acolher.

Liberdade vem e pisa este firme chão de verde ramagem.

Canta louvando as flores que ao bailar do vento fazem sua mensagem.

Mira estas flores abraço aberto pra te colher.

Mira estas flores abraço aberto pra te acolher.

Liberdade vem e pousa nesta dura América triste vendida.

Canta com o teu grito nossos filhos mortos e a paz ferida.

Mira este lugar desejo aberto pra te acolher.

Mira este lugar desejo aberto pra te acolher.

Liberdade, liberdade és o desejo que nos faz viver.

És o grande sentido de uma vida pronta para morrer.

Mira o nosso chão banhado em sangue pra reviver.

Mira a nossa América banhada em morte pra renascer.

Para Sandra, Augusto e Maria Helena, amor;  
Para João Bertotto e Oliva Maria Bertotto, luz.

Ibi amor, ubi oculos! Amor non est sine luce...  
“onde está o olhar, aí está o amor! não há amor sem luz...”

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de maneira especial ao Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco, pela maestria na orientação; ao professor e Dr. Delamar José Volpato Dutra, pelos comentários e provocações refinadas.

Aos professores Dra. Nadja Mara Amilibia Hermann; Dr. Alfredo Veiga-Neto; Dr. Angelo Vitório Cenci; Dr. Eldon Henrique Mühl, pela leitura cuidadosa e pelos comentários deste longo ensaio que se apresentou como tese.

Ao Grupo de Pesquisa Formação Humana e ao Grupo de Pesquisa NUPEFE, pelo espaço de pesquisa, reflexão e formação.

Ao Instituto Federal Catarinense – IFC, que por meio de políticas públicas, proporcionou esse tempo de doutoramento.

Aos amigos da Universidade de Passo Fundo – UPF e do Instituto Federal Catarinense - IFC, pelos livros emprestados, pelas conversas sobre os mais variados temas e pela companhia lúdica de cada qual na breve passagem desta vida.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs Clemir, Clodomir, Cláudia e Claudete.

A Ivo, Ivone, Velaine e Vânia, pela acolhida em sua família.

Ao amigo Juliano Peroza, pelas leituras e conversas sobre o tema.

Aos amigos e amigas da cidade de Videira, em especial os da Comunidade de Rondinha.

A todos aqueles e aquelas que, um dia, ousaram sonhar e lutar comigo contra toda forma de violência e opressão.

## RESUMO

A presente tese trata do esclarecimento e de suas interlocuções com a formação humana a partir das pesquisas de Michel Foucault e sua interpretação dos escritos de Kant sobre o tema. Investiga as relações existentes entre a análise realizada por Foucault sobre o esclarecimento e o conceito por ele elaborado de atitude crítica em diálogo com a formação humana. O tema é desenvolvido tendo como ponto de apoio os estudos que abordam o esclarecimento em Foucault e referem-se às duas primeiras aulas dos textos *O Governo de Si e dos Outros* e *O que São as Luzes?*. Em Kant, os textos estudados tomam por base *Resposta à Pergunta: O Que é Esclarecimento? e Sobre a Pedagogia*. O fio condutor da pesquisa consiste em afirmar que a noção de educação como formação humana (*Bildung*) subjacente ao esclarecimento (*Aufklärung*) é indispensável para o cuidado de si e do outro, bem como para o uso público da razão em uma perspectiva de vida que defenda a democracia. Nessa mesma linha, a tese busca compreender – contrapondo-se à razão de mundo neoliberal – a estreita imbricação entre a atitude de saída (*Ausgang*), como ousadia de pensar por si mesmo (*Sapere Aude*), em Kant, e o modo como Foucault interpreta essa capacidade nos termos da tradição crítica e de um exercício de si formativo, além de interpretar o sentido de esclarecimento e formação humana como um problema de ontologia do presente. Para dar conta desse propósito é estabelecido um paralelo entre o esclarecimento, o exercício de si, a crítica e a formação humana em Kant e em Foucault. O propósito é considerar tais conceitos como fundamentos da educação enquanto formação humana, com vistas a capacitar indivíduos para participarem do espaço público de forma democrática. Do mesmo modo, reflete-se que o enfraquecimento desse fundamento põe o ser humano no caminho da menoridade e da barbárie e coloca em risco o uso público da razão. Para desenvolver a tese, opta-se por uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, ancorada na postura hermenêutica que propõe o diálogo aberto com as fontes investigadas, tomando o próprio texto como objeto de estudo, compreensão e interpretação. Apoiado nessa metodologia, o trabalho também evidencia o sentido daquilo que Foucault denominou ontologia do presente, isso é, um exercício de interrogação permanente da atualidade. Na mesma linha, reflete sobre as práticas de formação humana que perfazem a história de nossas sociedades, confrontando-as com a possibilidade de sua transformação, criando espaço para formas de cuidado de si e uso público da razão, sem a pretensão de uma normatividade universal ou metafísica. A pesquisa encontra-se dividida em quatro partes. A primeira desenvolve o diagnóstico de época, buscando entender criticamente o tempo presente. A segunda interpreta os textos de Foucault que tratam da questão do esclarecimento (*Aufklärung*) e sua relação com a ontologia do presente. A terceira toma os textos de Kant sobre o esclarecimento e a pedagogia, buscando evidenciar possibilidades da formação humana esclarecida. Por fim, a quarta, trata do esclarecimento e suas interlocuções com a formação humana, defendendo a tese de que tal articulação pode ser fundamento para a saída do ser humano de sua menoridade. Como conclusão, a tese aponta que, ao reconstruir alguns aspectos das noções filosóficas como prática de vida esclarecida, e ao alinhar a educação nos trilhos da *Bildung*, Foucault pode indicar que a filosofia e a educação reúnem condições para mostrar um dos caminhos possíveis e impulsionar força intelectual para fundamentar outras práticas sociais e humanas que não se coadunam com a razão neoliberal, mas, sim, com a democracia e a justiça social. Esse caminho evidencia que a aliança entre esclarecimento e formação (*Aufklärung* e *Bildung*) dialogal, aberta e de inspiração foucaultiana, pode fundamentar as práticas de formação humana e atitudes filosóficas carregadas de coragem e atitude crítica para a saída da menoridade neoliberal.

**Palavras-chave:** Michel Foucault. Esclarecimento. Atitude crítica. Formação humana.

## ABSTRACT

This thesis addresses Enlightenment and its interactions with human formation, based on the research of Michel Foucault and his interpretation of Kant's writings on the subject. It investigates the relationships between Foucault's analysis of Enlightenment and the concept of a critical attitude, developed by him, which is in dialogue with human formation. The theme is developed using as a supporting point the texts that addresses Foucault's Enlightenment, which are the first to classes of the texts *The Government of the Self and Others* and *What is Enlightenment?* In Kant, the texts studied are: *Answer to the Question: 'What is Enlightenment?'* and *On Pedagogy*. The guiding thread of the research consists in affirming that the notion of education as human formation (*Bildung*) underlying Enlightenment (*Aufklärung*) is indispensable for the care of oneself and others, and for the public use of reason in a perspective of life that defends democracy. Along the same lines, the thesis seeks to understand – in contrast to the neoliberal world reason – the close interconnection between the exit (*Ausgang*) as the audacity to think for oneself (*Sapere Aude*) in Kant and the way in which Foucault interprets this capability, in terms of the critical tradition and an exercise of the formative self in addition to interpret the meaning of Enlightenment and human formation as a problem of the ontology of the present, establishing a parallel among Enlightenment, the exercise of the self, criticism and human formation in Kant and in Foucault, in order to consider them as foundations of education as human formation, aiming to enable individuals to participate in the public space in a democratic way. Similarly, it is thought that the weakening of this foundation puts humanity on the path of immaturity and barbarism and endangers the public use of reason. To develop the thesis, we chose a qualitative research, of a bibliographical nature anchored in the hermeneutic stance, which proposes an open dialogue with the sources investigated, taking the text itself as the object of study, of understanding and of interpretation. Anchored in this methodology, the work highlights the meaning of what Foucault called the ontology of the present, that is, an exercise of permanently questioning the current times. In the same vein, this work reflects on the practices of human formation that make up the history of our societies, confronting them with the possibility of their transformation, creating space for forms of self-care and the public use of reason, without the pretense of universal or metaphysical normativity. The research is divided into four parts. The first part develops the diagnosis of the era, critically seeking to understand the present time. The second part interprets Foucault's texts that address the issue of Enlightenment (*Aufklärung*) and its relationship with the ontology of the present. The third part examines Kant's texts on Enlightenment and pedagogy, aiming to highlight the possibilities of enlightened human formation. Finally, the fourth part addresses Enlightenment and its interactions with human formation, defending the thesis that such an articulation can serve as a foundation for humanity's emergence from immaturity. As a conclusion, we point out that, by reconstructing some aspects of philosophical notions as a practice of enlightened life, and by aligning education on the paths of *Bildung*, we realize that Foucault can indicate us that philosophy and education are able to show one of the possible paths and boost intellectual strength to support other social practices that do not converge with democracy and social justice. This path shows that the alliance between Enlightenment and formation (*Aufklärung* and *Bildung*), that is dialogic, open and inspired by Foucault can underpin human formation practices and philosophical attitudes filled with courage and critical thinking to overcome neoliberal immaturity.

**Keywords:** Michel Foucault. Enlightenment. Critical attitude. Human formation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>NEOLIBERALISMO: EMPRESARIAMENTO EDUCACIONAL E DESSUBJETIVAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>Neoliberalismo e a formação da subjetividade atomizada no Homo economicus.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>Neoliberalismo e educação .....</b>	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>FOUCAULT E A QUESTÃO DO ESCLARECIMENTO KANTIANO .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>O si e os outros .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2</b>	<b>A saída da minoridade: Segunda hora da aula de 5 de janeiro de 1983 .....</b>	<b>68</b>
<b>4</b>	<b>KANT, EDUCAÇÃO E ESCLARECIMENTO.....</b>	<b>84</b>
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA SUBJACENTE AO ESCLARECIMENTO .....</b>	<b>97</b>
<b>5.1</b>	<b>Esclarecimento e formação humana .....</b>	<b>105</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa aborda o esclarecimento (Aufklärung) e suas interlocuções com a formação humana fundamentada na atitude crítica, a partir das pesquisas de Michel Foucault e sua interpretação dos escritos de Kant sobre o tema. Partimos da problemática diante da pressão que os mecanismos, as instituições e os meios de vivência formativa – como escola, centros universitários, entre outros – sofrem para direcionar a formação humana segundo a lógica das plataformas midiáticas e a lógica da razão neoliberal, relegando a formação crítica, esclarecida e emancipatória a um papel secundário e desnecessário. No entanto, para fazermos frente a esses modelos, é necessário compreender o que pode ocupar esses espaços, contrapondo-se e garantindo uma formação humana esclarecida e emancipatória.

Assim, perguntamo-nos: somos capazes de formarmos-nos e de abandonar a barbárie ao escolhermos modos de vida que não sejam os construídos pela lógica da razão capitalista? A sociedade incide sobre nossas vontades a ponto de direcioná-las segundo a razão neoliberal, com a nossa conivência? Conseguimos participar e falar em público de forma esclarecida, com fins emancipatórios? Ou acolhemos e assujeitamo-nos, de bom grado, às orientações dos outros por medo e covardia diante que a liberdade nos causa? Analisar e buscar responder apropriadamente essas questões, de forma livre e racional a essas questões pode demonstrar o quão esclarecidos ou, até mesmo, o quão submissos somos aos outros, à razão neoliberal e às normas cristalizadas que permeiam todo o tempo presente da nossa sociedade.

Dessa forma, diante das angústias que nos provocam, conduzimos esta pesquisa a partir de uma leitura crítica do presente e de como esse presente, com suas estruturas, busca suscitar nas pessoas os desejos de pertencimento às retóricas estabelecidas pela racionalidade predominante na sociedade ocidental, analisando principalmente a forma pela qual a razão neoliberal se impõe e estabelece normativas de comportamento. Autores, como Dardot e Laval (2016) e Nussbaum (2015) apontam para o enfraquecimento da razão crítica e da criatividade livre, em nome de uma racionalidade competitiva que enfraquece os laços de solidariedade, e nos aproxima mais da barbárie do que da civilidade, ou ainda apontam para uma corrosão do caráter, segundo Sennett (2009).

Diante dessas questões que nos batem à porta, a tese também busca compreender – contrapondo a razão de mundo neoliberal – a estreita imbricação entre o esclarecimento como ousadia de pensar por si mesmo (*Sapere Aude*) em Kant e como Foucault interpreta essa capacidade, nos termos da tradição crítica e de um exercício de si formativo. Nesse mesmo campo, busca-se interpretar o sentido de esclarecimento e formação humana como um problema

de ontologia do presente, estabelecendo paralelamente o esclarecimento, o exercício de si, a crítica e a formação humana em Kant e Foucault, a fim de considerá-los como fundamentos da educação enquanto formação humana, com vistas a capacitar indivíduos para participarem do espaço público de forma democrática, mediante uma formação humana crítica e “alargada”<sup>1</sup>.

Diante disso, a tese que defendemos e que fundamenta o fio condutor da pesquisa, propõe-se a demonstrar, teoricamente, que a noção de educação como formação humana (*Bildung*)<sup>2</sup> subjacente ao modo de ser presente na atitude de saída (*Ausgang*) da menoridade e que permeia a lógica do esclarecimento (*Aufklärung*) é indispensável para o cuidado de si e do outro, para o uso público da razão em uma perspectiva de vida que defenda a democracia. Do mesmo modo, o enfraquecimento desse fundamento põe o ser humano no caminho da menoridade e coloca em risco o uso público da razão.

Cabe salientar – logo no início – que essa hipótese não busca ser uma metanarrativa com pretensões universais, mas antes suscitar atitudes de vida que nas suas particularidades e subjetividades escolhem – a partir do eu – modos de resistência diante da lógica e da razão neoliberal. Seguindo o estilo foucaultiano de pensar: “Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade: uma escolha voluntária que é feita por alguns” (Foucault, 2015, p. 358).

Assim, surgem os seguintes questionamentos, alinhados aos mencionados anteriormente: a noção de esclarecimento dentro da tradição kantiana e a noção de exercício de si em Foucault podem ser tomadas como fundamentos para uma formação humana que se contraponha à lógica neoliberal, autoritária/acrítica da sociedade atual? É possível interpretar o esclarecimento e, dentro desse modo de ser que abrange a atitude crítica, propor práticas formativas/pedagógicas? Quais perspectivas formativas emergem da imbricação entre esclarecimento, crítica e exercício de si?

---

<sup>1</sup> Essa ideia de alargada configura-se em uma formação humana que corresponda a todas as dimensões do humano, em um contexto no qual as pessoas são bem formadas para a cultura, para o trabalho, para a vida em sociedade e para sua própria individualização. Também reforça a ideia de que a noção de educação como formação humana (*Bildung*) subjacente ao esclarecimento (*Aufklärung*) precisa considerar aspectos como as éticas, as estéticas, as sensibilidades, as condições culturais, a criatividade e a atitude crítica.

<sup>2</sup> Como exposto acima, visando reforçar a ideia, ao longo da Tese iremos nos referir à formação humana como *Bildung*, no sentido de formação cultural integral e no sentido de encaminhamento pedagógico. *Bildung* como formação cultural ampla, dialogando como as múltiplas dimensões do ser humano, como a racional, estética, espiritual, social, política, ambiental, prática etc. Fundamentamos nosso trabalho na coletânea de texto intitulada *Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimentos?*, organizada no ano de 2019 pelos pesquisadores Claudio Almir Dalbosco, Eldon Henrique Mühk e Hans-Georg Flickinger. A ideia de *Bildung* – apesar das mudanças pelas quais passa ao longo dos tempos – aqui exposta pontua as dimensões formativas que partem do pressuposto de que o ser humano precisa ser bem formado, levando em conta as suas múltiplas dimensões e sua relação com seu contexto.

A bibliografia existente demonstra que sim, é possível confrontar a governamentalidade neoliberal/tecnototalizante de assujeitamento com outras práticas de governamentalidade, não rígida e imóvel, de desassujeitamento fundamentada em uma formação do sujeito voltada para a saída (*Ausgang*)<sup>3</sup> da menoridade, em que o indivíduo se prepara a priori para, ao longo da vida, participar da vida pública. Além disso, podemos fundamentar a formação esclarecida com base na formação crítica que pode proporcionar práticas do cuidado de si e do uso público da razão.

A referência teórica de sustentação desta tese baseia-se, primeiro, nas obras de Michel Foucault e nos textos menores de Kant, e, segundo, em autores que se dedicaram a interpretar essas obras, como Dardot e Laval, Dalbosco, Butler e Nussbaum, dentre outros. Especificamente, buscamos nesses autores, e principalmente em Foucault, elementos que abordam a questão da saída da menoridade (*Ausgang*) e suas relações com a ética do cuidado de si. A questão do esclarecimento situa Foucault dentro de um momento histórico que nasceu das implicações da modernidade iluminista. Sem sermos dogmáticos, podemos afirmar que nosso referencial teórico é herdeiro do Iluminismo.

A questão da saída da menoridade, que envolve a atitude crítica, como veremos ao longo desta tese, é abordada por Foucault em um momento de pesquisa do autor que, posteriormente, foi caracterizado como o período dos estudos éticos no contexto de uma analítica do sujeito. Sem sermos caricatos, nem reducionistas em relação ao nosso autor, pois isso comprometeria sua obra e coerência<sup>4</sup>, dividimos as pesquisas de Foucault em três fases: a fase do domínio arqueologia, que trata das formas de verdade; a fase do domínio da genealogia, que trata dos mecanismos de poder; e a fase do domínio da ética, que aborda aquilo que é denominado cuidado de si e do outro ou uma estética da existência. Dalbosco (2010, p. 207) enfatiza o processo que o próprio Foucault sinaliza a respeito dos caminhos de sua pesquisa: “Na primeira hora da primeira aula do curso de 1983 – aula do dia 5 de janeiro –, oferece um resumo esquemático de sua própria trajetória intelectual, destacando o núcleo investigativo percorrido até chegar à pragmática de si”. De forma simplificada, Francisco Ortega (1999, p. 31) resume as fases como “saber-poder-sujeito”, esse último também definido como elemento novo: “o si mesmo”.

---

<sup>3</sup> Percebemos – a partir de uma postura hermenêutica - a *Ausgang* muito mais como uma atitude diante do mundo, um esforço constante do que uma época histórica.

<sup>4</sup> Michel Foucault sempre defendeu um fio condutor e uma coerência na sua pesquisa. Em várias falas, ele defende que seu objeto de estudo sempre foi o sujeito. As divisões que fazemos não descaracterizam essa verdade.

Quanto ao tema da saída é tratado de forma sucinta em toda a obra, mas é tratado com profundidade nos estudos que abordam a ética do cuidado de si/pragmática de si. Dessa fase, um texto será fundamental para nossa pesquisa, *O Governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*, originalmente intitulado *Le Gouvernement de soi et des autres: Cours au Collège de France (1982-1983)*. Também tomaremos o cuidado de analisar as relações abrangidas pelo tema em outras obras dessa fase. Essa obra sustenta um itinerário de estudo que aborda as questões sobre a ética do cuidado de si e abre espaço para a análise e a relação com o tema da *Aufklärung*.

Para manter a coerência da pesquisa, precisamos realizar uma busca nos estudos de autores que abordaram o tema da formação humana a partir da ótica do esclarecimento em Foucault e Kant. A partir desses estudos, poderemos dar continuidade ao nosso percurso. Não pretendemos realizar um levantamento exaustivo de todos os escritos, uma vez que isso demandaria um tempo muito além do período de doutoramento. No entanto, pretendemos destacar alguns textos que conseguiram representar as pesquisas que perpassam a área do conhecimento e o tema de nossa pesquisa.

Dalbosco (2020), no ensaio *Foucault-Kant e a questão da Aufklärung como maioria pedagógica*, percebe que o caminho percorrido por Foucault se inicia com a analítica da verdade e o mecanismo de construção do conhecimento, culminando na maturidade do autor ao estudar as pragmáticas de si em uma caminhada trilhada pela hermenêutica. Encontramos, nesse estudo do cuidado de si, apontamentos hermenêuticos indispensáveis para pensar criativamente a relação entre filosofia, formação e educação. Nessa constituição do modo de ser do sujeito, que Foucault elabora desde a análise de textos clássicos gregos até os contemporâneos, podemos identificar uma fonte de fundamentos para a construção de sujeitos que se constroem para uma vida livre e em condições de falar aos outros. Nessa trilha de estudos, Dalbosco percebe que Foucault recorre aos filósofos gregos e ao texto kantiano “*Was ist Aufklärung?*” para encontrar em cada faceta desse clássico as peculiaridades que expõem as características do cuidado de si e do esclarecimento em uma perspectiva crítica e formativa no percurso do esclarecimento do sujeito. Segundo Dalbosco (2010, p. 209), “Trata-se aqui, como ele mesmo anuncia, do deslocamento de uma teoria do sujeito para a análise das diferentes formas que impelem o indivíduo a conceber-se como sujeito”. Assim, a novidade reside em reconhecer que o sujeito pode constituir-se como um ser assujeitado, mas também pode reivindicar a autonomia e a liberdade.

Guilherme Castelo Branco, na obra *Michel Foucault: filosofia e biopolítica* (2015), destaca que o pensamento de Kant se faz presente em toda a obra de Foucault. Inclusive, nos

últimos anos de vida, o autor francês retoma mais profundamente a questão ética como forma de vida relacionada ao Esclarecimento e a questão do cuidado de si. O texto *Was ist Aufklärung* tem o propósito de pensar, a partir da ética como forma de vida, para além da ética normativa, sobre os rumos e os destinos da história do sujeito e da sociedade. A partir de Kant e Foucault, a relação ética que se estabelece entre crítica, exercício da liberdade, autonomia, esclarecimento e a questão da vida pública passa a ser objeto de análise e prática ao longo da modernidade e contemporaneidade.

Na análise de Guilherme Castelo Branco (2015), o texto de Kant sobre o esclarecimento frequentemente foi considerado secundário. No entanto, se o examinarmos com maior atenção, perceberemos uma questão fundamental que permeia toda a história do pensamento ocidental: quem somos nós no momento em que vivemos? Branco acrescenta que em Foucault essa questão também se faz presente, mas adquire maior relevância, ultrapassando a reflexão de Kant. Foucault, além de questionar “quem somos nós no momento em que vivemos”, acrescenta a questão da análise crítica e, por extensão, reflete sobre como podemos nos desvencilhar dos assujeitamentos impostos pela sociedade de forma a tornar o indivíduo livre e esclarecido em relação a ela.

Desse modo, há em Foucault, a partir da leitura que ele realiza de Kant, uma dimensão social importante na qual a razão crítica esclarecida se lança em um movimento duplo. O primeiro movimento está na modificação que ela promove no indivíduo. Essa é modificação da vontade do indivíduo de agir de forma virtuosa e autônoma. Veremos ao longo da tese que no contexto do esclarecimento, há a necessidade de abandonar a preguiça e a covardia em direção à virtude da coragem e do saber crítico e autônomo. Destaca, dessa forma, a modificação da vontade assujeitada para a vontade esclarecida. O segundo movimento encontra seu ponto culminante no plano sociopolítico, no qual os indivíduos livres demonstram a coragem de falar a verdade (*parresia*) em público. O esclarecimento permeia os indivíduos associados que fazem valer a sua razão crítica, buscando construir uma forma de vida na qual suas vontades, direitos e prerrogativas existam como modos de vida. Assim, as pesquisas de Guilherme Castelo Branco sobre o tema em Foucault ressaltam que a *Aufklärung* aponta para um caminho que pode expressar em um modo de vida para a maioria.

O primeiro ponto desse caminho reside no ser para a liberdade, em que o ser muda a vontade, a partir da crítica e de um processo de si sobre si. Os indivíduos transitam de um estado de covardia e preguiça para um estado de liberdade e autonomia perante seus modos de vida. O segundo movimento está no abrir-se para o outro e direcionar suas construções críticas/rationais

para o uso público da razão. Cabe ainda enfatizar que esse processo está fundado na égide da crítica e da *Aufklärung*.

Branco (2015) aponta que Foucault – talvez influenciado pelo filósofo Friedrich Nietzsche – não torna o processo linear e constantemente progressivo, tampouco nega a historicidade e a contingência que se apresenta à questão do presente. Dessa forma, não se pode negar as limitações inerentes ao projeto iluminista de Kant, posteriormente desenvolvido por Foucault.

Assim, dentro da ética foucaultiana, a *Aufklärung* é uma postura que se ampara na razão crítica – que é escolhida como forma de vida pelos indivíduos em sociedade – e que mantém aberta a possibilidade de relação com a sociedade. Uma vida autônoma em que os indivíduos têm como premissa o cuidado de si (técnica de si), e caminham em direção ao desassujeitamento, não pode desconsiderar a *Aufklärung*.

O pesquisador da Universidade de Lisboa José Luís Câmara Leme (2013), em seu estudo denominado *O verme e a ovelha: Foucault, Kant e a relação de si para consigo*, defende a concepção que o esclarecimento (*Aufklärung*) está intrinsecamente ligado à virtude política por excelência, há um certo *nós* em todas as formas de vivência. Retomando algumas ideias do liberalismo, como o princípio da liberdade e da autonomia, Leme defende que a coragem de fazer uso do seu próprio entendimento leva o indivíduo a participar da vida pública sem a submissão da direção de outrem (o livro, o médico e o orientador espiritual). A maioria que se espera com o esclarecimento não está negando a relação de *outrem*, mas resgatando a capacidade de ouvir o *outrem*, posicionar-se livremente e de maneira democrática no espaço público em relação às normas e práticas estabelecidas.

Há, segundo o pesquisador português, um projeto liberal que perpassa pela cumplicidade entre a crítica e a *Aufklärung*, no qual o incumprimento ou o abandono de ambos proporciona o estabelecimento e a permanência da minoridade. A postura liberal do projeto político e democrático está subjacente no projeto da crítica kantiana e a prática de vida da *Aufklärung*. A democracia e sua garantia iniciam-se com o governo de si fundado no cuidado de si esclarecido. Há, assim, uma constituição recíproca entre a esfera pública e o uso público da razão.

Frédéric Gros (2010), ao escrever sobre o curso *O Governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*, faz uma ligação entre os cursos de 1983 e os anteriores. Essa ligação é importante para entendermos o fio condutor dos estudos sobre o cuidado de si e como a *Aufklärung* passa a fazer parte desse itinerário de estudos sobre a ética do sujeito. “A passagem do governo de si (*epiméleia heautoû* em 1982) ao governo dos outros (*parresia* em 1983) era coerente, portanto” (Gros, 2010, p. 344). A coerência citada por Gros revela o foco das

pesquisas de Foucault na busca pelo entendimento sobre o sujeito dentro da herança filosófica. A herança filosófica, representada pelo filósofo francês, tende a conceber o saber como críticas de nós mesmos. Dessa forma, a partir dos estudos sobre a exigência de falar a verdade (*parresia*), Foucault vislumbra a possibilidade de dizer quem somos nós dentro do mundo que vivemos.

O professor e pesquisador Cesar Candiotta faz, na obra *Foucault e a Crítica da Verdade* (2010), um panorama do deslocamento que ocorre no pensamento de Foucault – nos últimos anos de sua pesquisa – em direção a dois temas. O primeiro tema trata da volta aos clássicos gregos, principalmente ao tema do cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Ressalta ainda a importância que o cuidado de si exerceu sobre o pensamento grego e destaca que o “conhece-te a ti mesmo” estava inserido em algo maior que é o cuidado de si. “Na filosofia, o imperativo ‘conhece-te a ti mesmo’ surge em torno do personagem de Sócrates. Em *A Defesa de Sócrates*, de Platão, conhecer-se a si mesmo constitui desdobramentos do princípio do cuidado de si” (Candiotta, 2010, p. 128). O cuidado de si inscreve-se na tradição histórica e se manifesta nas preocupações do sujeito com si. Essa forma de vida foi relegada aos poucos que tinham tempo livre para o exercício do auto cultivo. Pressupomos que, sendo dessa forma, os trabalhadores, escravos e outros que não tinham o tempo livre para esses exercícios, não desenvolviam tal atividade formativa. “Ocorre que o imperativo positivo ‘ocupar-se de ti mesmo’ designa inicialmente privilégios de ordem política, econômica e social de um povo sobre outros povos” (Candiotta, 2010, p. 128). O segundo tema trata do Esclarecimento. Foucault retoma os textos de Kant para estudar as características da maioridade e da menoridade como atitude crítica. A retomada do projeto crítico kantiano, a partir dos anos 1980, traz à tona um problema da crítica que se fez presente em toda a obra do filósofo francês, mas recebe maior atenção nos estudos recentes sobre a *parresia* e a *Aufklärung*.

O pesquisador argentino, radicado no Brasil, Daniel Omar Perez também faz uma aproximação entre Foucault e Kant na mesma linha dos autores acima. Sua aproximação contribui para entender quem é o sujeito da ética que se constrói entre Foucault e Kant. Para ele, a estilização das condutas humanas, que se opera nos regimes de saúde, nos relacionamentos de namoro, na construção da sexualidade, na economia e na casa é feita mediante a preocupação de verdade que se desenrolam a partir de uma conduta ética.

Em todos os casos, trata-se, como afirma Foucault, em [A hermenêutica do Sujeito], de uma atitude, de uma determinada maneira de considerar as coisas, de estar no mundo, de realizar ações, de relacionar-se com os outros, com as coisas e com nós mesmos; implica um modo de dar atenção a si mesmo e a uma série de exercícios, de ações ou exercícios sobre si mesmo (Perez, 2019, p. 101).

As implicações éticas que fundamentam esse modo de vida estão na esfera de uma ética que não se conforma com a ética racionalista e universal, mas sim com uma ética da que se adapta a uma estilística de vida em que as verdades últimas e essencialistas perdem sua função de orientação. Em vez de uma ética baseada em uma verdade essencialista e absoluta, Foucault opta por uma ética em movimento, em desenvolvimento: “Tratar-se-á de pensar a relação do homem consigo mesmo pela singularidade, sem qualquer determinação de princípios universais, mesmo quando esses foram constitutivos do sujeito” (Perez, 2019, p. 106).

Desse modo, Foucault propôs uma abordagem do sujeito a partir de outra ética. Uma ética do sujeito como singularidade que, ao mesmo tempo, fala francamente aos outros (*parresia*). Ele soube explorar a ética da existência como cuidado de si, em que a *Aufklärung* passa a implicar que o sujeito pense por si mesmo.

O pesquisador Celso Kraemer, em sua pesquisa *Ética e Liberdade em Michel Foucault: uma leitura de Kant* (2011), elabora apurada síntese da trajetória epistemológica de Foucault e das influências que Kant exerceu em cada momento. Cabe destacar, nessa fase introdutória, que, para Kraemer, o filósofo francês empreende uma profunda análise sobre os mecanismos de saber-poder que assujeitam a pessoa, porém destaca que, dentro desses processos, é necessário prestar atenção na pergunta sobre a liberdade. “Existe uma constante tensão entre as formas de sujeição, registradas na pesquisa arqueológica e genealógica e os espaços de liberdade constituídos em noções como dispositivo, contraconduta e ‘estética da liberdade’. É nesse sentido que cabe a pergunta sobre a liberdade em Foucault” (Kraemer, 2011, p. 19).

Na pesquisa de Kraemer, Foucault manifestou uma longa rejeição com a *Aufklärung*, devido à sua percepção de aprisionamento imposto pelo predomínio do positivismo na modernidade. “Tal rejeição, conforme aparece em *A Psicologia de 1850 a 1950* em *HL*<sup>5</sup>, estava ligada ao fato de o Iluminismo representar um ‘encarceramento’ com a Razão, uma espécie de crença inconstitucional” (Kraemer, 2011, p. 265). No entanto, o amadurecimento de Foucault mostra uma atitude diferente em relação à *Aufklärung*. Assim, torna-se evidente que nos últimos anos a questão dos modos de vida, que envolvem uma postura crítica em relação à governamentalidade racional e uma direção virtude/êthos, visa encontrar, ao longo da tradição filosófica, mecanismos de liberdade como resistência ao assujeitamento.

Esta breve incursão em algumas obras e artigos sobre o tema da tese oferece uma visão do que foi pesquisado e concluído a respeito dos últimos anos da pesquisa de Foucault e sua relação com Kant. Temos plena consciência de que deixamos de citar muitos pesquisadores de

---

<sup>5</sup> HL – História da Loucura.

fora, o que não diminui sua importância. Nossa intenção, nesta introdução, é pontuar algumas pesquisas que corroboram com aquilo que será estudado adiante. Essas pesquisas, que se encontram publicadas, nos possibilitaram desenvolver imbricações ao longo de nossa própria investigação.

Partindo desse mesmo problema foucaultiano, Dalbosco, Bertotto, Rosseto e Dutra desenvolvem uma pesquisa intitulada *Aufklärung Parresiástica como Governo Democrático de Si Mesmo* (2020). Nela reconstroem as análises que Foucault desenvolveu sobre o *Aufklärung* kantiano e a tradição grega. A partir dos estudos de Foucault, defendem que o conceito de *Aufklärung* pode ser posto nos trilhos que remetem a longa tradição parresiástica grega. Percebem que é possível aproximar, hermeneuticamente, os estudos sobre o esclarecimento, com as práticas de vida que compunham a formação do jovem cidadão na antiguidade grega, onde os modos de vida se baseiam na *parresia*.

A articulação das duas partes que constituem o ensaio é dada pela herança parresiástica da *Aufklärung* Parresiástica como Governo Democrático de Si Mesmo *Aufklärung* kantiana e o modo como Kant se apropria criativamente, segundo Foucault, de tal herança, transformando-a em uma maneira consistente de compreensão de sua atualidade e de si mesmo, enquanto filósofo que procura compreender a atualidade (Dalbosco *et al.*, 2022, p. 4).

Os autores percebem, nessa pesquisa, que Foucault ocupa-se, no início da aula de janeiro de 1983, em fazer essa ligação entre *parresia* e *Aufklärung*. Nessa justificativa, fica clara a intencionalidade do autor francês em buscar as fontes históricas, que expressassem aquilo que se configurava como práticas filosóficas e formativas de cuidado de si e do outro.

Em todo o caso, se comecei o curso deste ano com Kant, foi na medida em que me parece que aquele texto sobre a *Aufklärung* escrito por Kant é um certo modo, para a filosofia, de tomar consciência, através da crítica da *Aufklärung*, dos problemas que eram tradicionalmente, na *Antiguidade*, os da *parresia* e que vão emergir novamente assim no curso dos séculos XVI e XVII, e que tomaram consciência de si mesmos na *Aufklärung*, em particular nesse texto de Kant (Foucault, 2018a, p. 317, grifo do autor).

O sentido da *parresia* e da *Aufklärung* que aparece aí, nessa ligação, vincula-se imediatamente com a problema da condução da alma dos sujeitos e a possibilidade de uma formação para a garantia da liberdade. Assim, os autores indicam que imbricações podem ser feitas levando em conta a tradição que liga o esclarecimento e a *parresia* como formas de bem formar o sujeito.

Ao longo da tese, de maneira específica no quarto capítulo, retomaremos essa vinculação, para analisarmos como tais práticas fundamentadas na tradição da *parresia* e do esclarecimento

podem fundamentar uma ideia formativa que aponta para um determinado êthos ou para uma determinada forma de vida, que sustenta a saída (Ausgang) da menoridade, o cuidado de si e o uso público da razão.

Também pontuamos aqui, nos marcos introdutórios da pesquisa, além de algumas interpretações sobre Foucault e a sua ligação com Kant, alguns conceitos e marcos teóricos que se farão presentes na tese. De maneira breve, elaboramos um recorte do que entendemos por ética, crítica e esclarecimento, a partir de uma interpretação de Foucault. Esses temas são fundamentais para estabelecer as relações entre filosofia e formação humana que brotam das mesmas ideias.

Primeiro, cabe pontuar que a ideia de atitude crítica<sup>6</sup> e esclarecimento em Foucault está delimitada fora de uma pretensão de universalidade no sentido de esgotamento conceitual. Comungamos dessa questão a partir das contribuições elaboradas por Judith Butler, no artigo intitulado “O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude em Foucault” (2013), no qual a crítica é pensada como uma prática de vida virtuosa. Para além da normatização prescritiva, positivista ou simples análise de objetos, há a noção de crítica em Foucault que coloca em destaque as verdades e posturas do sujeito. “Ademais, a tarefa primordial da crítica não será avaliar se os seus objetos – condições sociais, práticas, formas de conhecimento, poder e discurso – são bons ou ruins, altamente valorizados ou menosprezados, mas sim, pôr em relevo a própria estrutura da avaliação” (Butler, 2013, p. 24).

No texto do filósofo francês, podemos encontrar indicativos dessa guinada na postura da crítica. Não se pretende ignorar a crítica aos objetos e aos métodos e sim postular uma atitude do sujeito e suas práticas em relação a esses objetos, métodos e modos de ser.

Aquilo que, nós vemos, traz como consequência que a crítica vai exercer não mais na pesquisa das estruturas formais que têm valor universal, mas como pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos construir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos e dizemos. Nesse sentido, essa crítica não é transcendental e não tem por finalidade tornar possível uma metafísica: ela é genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método. Arqueológica – não transcendental – no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais (Foucault, 2017a, p. 365).

---

<sup>6</sup> A ideia de atitude crítica em Foucault é central e toma, ao longo dos anos de pesquisa, duas dimensões. Nos anos 70 a atitude crítica está ligada aos conceitos de verdade e conhecimento. Segundo, já próximo aos anos 80 a atitude crítica pode ser entendida como fundamento para uma forma de vida ética. Assim, nos últimos escritos de Foucault, está delimitada fora de uma pretensão de universalidade no sentido de esgotamento conceitual. Comungamos dessa questão a partir das contribuições elaboradas por Judith Butler, no artigo intitulado “O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude em Foucault” (2013), no qual a crítica é pensada como um *êthos* e uma prática de vida virtuosa.

Essa postura de pensar a crítica a partir do avaliador, do agora e não do objeto se configura em uma postura de virtude. Sendo a crítica uma atitude sobre a própria crítica, Butler assume posição que transcende a de Foucault, tomando aqui proximidades com uma atitude de virtude:

Há alguma maneira básica de compreendermos os esforços de Foucault por apresentar a crítica como uma virtude. A virtude é geralmente compreendida ou bem como atributo ou como prática de um sujeito, ou bem como qualidade que condiciona e caracteriza determinado tipo de ação ou prática. Ela pertence a uma que se cumpre não meramente pela obediência objetiva às leis e às regras formuladas. E a virtude não é apenas um *modo* de consentir ou de se conformar com as normas preestabelecidas. Ela é, mais radicalmente, uma relação crítica com essas normas que se delinea, segundo Foucault, com uma estilização específica da moralidade (Butler, 2013, p. 164).

Também, ao longo da pesquisa, apresentamos a ideia de uma formação humana que aproxima a crítica como atitude e como prática de uma virtude na esteira do esclarecimento. Essa ideia de Judith Butler também pode ser fundamentada no texto de 1984 *O que são as Luzes?*, no qual Foucault afirma que a crítica é, de qualquer maneira, o livro de bordo da razão tornada maior na *Aufklärung*; e, inversamente, a *Aufklärung* é a era da crítica (Foucault, 2015, p. 357). Ao longo desse texto, Foucault faz uma abertura da ideia de crítica e esclarecimento. Essa abertura coloca a crítica para além do racionalismo iluminista. Nesse texto, dois fatores são importantes. Primeiro, o esclarecimento é uma forma de vida atemporal. Segundo, a crítica pode ser interpretada como uma atitude que não se fecha na racionalidade, mas pode ser uma crítica permanente de nosso ser histórico.

Gostaria, por um lado, de enfatizar o enraizamento na *Aufklärung* de um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo; gostaria de enfatizar, por outro lado, que o fio que pode nos atar dessa maneira à *Aufklärung* não é a fidelidade aos elementos de doutrina, mas, antes, a reativação permanente de uma atitude; ou seja, um *êthos* filosófico que seria possível caracterizar como uma crítica permanente de nosso ser histórico (Foucault, 2015, p. 357).

Cabe também deixar claro que, para o autor francês, o esclarecimento é um conjunto de acontecimentos sociais, políticos, econômicos, institucionais ou culturais, que, sem deixar de pensar um episteme racionalista, ultrapassa a doutrina racionalista e se abre como atitude limite e em constante reelaboração.

O segundo aspecto refere-se à ideia de ética foucaultiana – um dos conceitos que fundamenta o tema desta tese – e está mais relacionado à escolha dos modos e práticas de vida que escolhemos para nós mesmos, bem como tem relação com as práticas de subjetivação de

regras de conduta e menos preocupada com a composição de normatividades e princípios. O pesquisador Sérgio Fernando Maciel Corrêa, no artigo “A Constituição Genealógica de uma Subjetividade Ética-Política a Partir de Michel Foucault” (2020), resume essa questão a partir de uma interpretação do segundo volume da *História da Sexualidade*, assim:

O primeiro significado para a moral diz respeito a um conjunto de valores e regras de ação proposto aos indivíduos por meio dos sistemas educativos, dos tradicionais modelos familiares, das práticas de religiosidades instituídas e dos costumes políticos [...]. O segundo sentido da noção de moral, para Foucault, se relaciona com o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e aos valores que lhe são propostos e impostos pela cultura e pelas práticas políticas formais e não formais. Nessa situação, o fator a ser considerado é a intensidade do comprometimento que o sujeito tem para com o tipo de conduta que os costumes políticos exigem dele. Em tal caso, haverá obediência aos costumes políticos ou resistência a esses mesmos costumes. Também há possibilidade de alternância entre obediência e resistências às regras de convivência [...]. O terceiro sentido da noção de moral diz respeito à maneira pela qual é necessário – “conduzir-se” – isto é, a maneira pela qual o indivíduo deve fazer-se a si mesmo como sujeito ético-político de sua conduta. Esta definição resulta em destinar a si mesmo como sujeito moral do próprio comportamento ético-político (Corrêa, 2020, p. 19-20).

Na primeira perspectiva, a moral é percebida como elemento de exterioridade, de modo que o sujeito é impulsionado a moldar sua conduta. A moral aqui é entendida como a normatividade externa ao sujeito que pode ou não afetar as condutas. As instituições de poder exercem coerções sobre os indivíduos impondo regras de comportamentos. Já na segunda perspectiva, a moral é ainda externa, apresentando seu poder ao sujeito, mas os indivíduos podem enfrentá-la a distância. Há o consentimento em relação àquilo que lhe é proposto. O indivíduo pode se comprometer a seguir normas e princípios que estão em sua cultura. Na terceira perspectiva, o sujeito compõe suas práticas de conduta. Nessa linha, é possível pensar a atitude crítica e o esclarecimento como formas de vida e produção de si, em um contexto em que brotam formas de vida baseadas em práticas e escolhas livres diante das condutas (formas de poder) que nos afetam. Há um processo de participação na construção de práticas e regras individuais e coletivas. Podemos arriscar um alinhamento democrático nessa forma ética de ser. Segundo Rafael Gomés Pardo, no artigo “La problemática ética en la obra de Michel Foucault. Ideas y Valores” (1992, p. 138), Foucault “no propone una ética hacia la cual los hombres deban acomodar sus actos y su conciencia; la ética se plantea en sus obras bajo una luz nueva, en la medida en que llega a problematizar los discursos éticos”.

Dessa forma, o Foucault tardio estaria para além do modelo epistemológico *Saber-Poder*, voltando-se à subjetividade ética, de uma estilística da existência. Em vista disso, Foucault procuraria nos modos de subjetivação antigos (na filosofia grega e romana, entre os séculos IV

a.C. até século III d.C.) alguma chave para pensar a ética contemporânea e sua relação com problemas da atualidade, ou, dito de outro modo, “do que é o atual”.

Assim, na subjetividade ética, ou como expuseram Paul Rabinow e Humbert Dreyfus na obra *Foucault: Uma trajetória filosófica*, na “emergência de um novo sujeito ético” (1995, p. 280), encontramos regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (Deleuze, 1992, p. 123).

Em vista disso, uma ação ético-política-estética não se revelaria nos códigos nem nas práticas culturais mais abrangentes ou universais, como, por exemplo, no modelo habermasiano (Habermas, 2000)<sup>7</sup>, mas pelos hábitos e modos de comportamento que dizem respeito ao estilo de viver do sujeito e da sua maneira de se conduzir, no sentido de que: “É preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é” (Foucault, 2006, p. 219).

Sérgio Fernando Maciel Corrêa (2020, p. 21) refere-se à ética de Foucault da seguinte forma:

Diante dessa complexidade, a conduta moral do indivíduo não pode ser avaliada meramente segundo estes mesmos valores e regras de ação. Em relação a esta definição, Michel Foucault conduz a sua reflexão a partir da concepção de “trabalho ético” e “substância ética”, que se refere ao conjunto de ações e atitudes adotadas com relação a si mesmo (cultura de si), às atitudes ascéticas dos exercícios espirituais (*Askesis*) e se referem também a uma estética da existência (a forma mais bela de um modo de viver possível), que é atitude ética, mas também a ação política, já que a prática da *parresía* neste âmbito é expressão maior de um *êthos*, como sustenta Foucault.

Em síntese, o sentido de uma atitude ética – como uma conduta que o indivíduo escolha para si mesmo – possível em Michel Foucault precisa ser apreendido como exercício da liberdade voltado sempre ao presente, para uma prática filosófica, e, como veremos ao longo da tese, ligado *ao esclarecimento e à crítica*. Nesse sentido, é possível compreender a noção de subjetividade formativa para um *êthos* contemporâneo. Cabe apontar que esse *êthos* não tem características de normatividade ou positividade universal. Sendo assim, formas de vida em que o sujeito, a partir do seu presente, escolhe para si.

---

<sup>7</sup> Sobre o tema, cabe citar Oswaldo Giacoia Junior, em um texto intitulado “Sobre Jürgen Habermas e Michel Foucault”, no qual comenta: “Nesse sentido, tendo em vista uma referência comum à filosofia como crítica do presente e autocrítica da razão instrumental, tanto as reservas de Habermas em relação à arqueologia e à genealogia foucaultiana quanto possíveis linhas de convergência entre o pensamento dos dois autores podem ser colocadas sob uma perspectiva mais fecunda, levando-se em conta a tese do último Foucault a respeito da historicidade do universal, um conceito que emerge do programa crítico de Kant” (Giacóia, 2013, p. 22).

Assim, essa breve problematização conceitual é importante para marcar as escolhas teóricas que fundamentam esta tese. Não fechamos os conceitos de maneira dogmática, e buscamos trazer luzes, a partir deles, ao nosso objeto de estudo que é a formação humana a partir de interpretações hermenêuticas da tradição do esclarecimento.

Dentro desse panorama, para desenvolver a tese, optamos por uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico ancorado na postura hermenêutica, a qual propõe o diálogo aberto com as fontes investigadas, tomando o próprio texto como objeto de estudo, compreensão e interpretação. A hermenêutica desempenha duas funções primordiais, quais sejam: oferecer categorias fundantes à nossa interpretação/apropriação sobre ética e formação e, com isso, abrir um diálogo com a crítica de Foucault, bom com sua leitura de Kant; e orientar/sustentar o percurso de compreensão da presente pesquisa. Esse segundo movimento possibilitado pela postura hermenêutica indica que, sob essa inspiração compreensiva, dialogaremos com outros teóricos/estudiosos da área da formação humana e da filosofia.

Assim, adotamos alguns pressupostos teórico-metodológicos da hermenêutica, os quais nos ofereceram as bases para interpretar a obra do autor, contextualizando a sua intencionalidade de acordo com os horizontes atuais da nossa visão compreensiva. Mais que um método, a hermenêutica é uma forma, uma metodologia utilizada pelo pesquisador para se aproximar do que poderíamos chamar de experiência da busca por uma verdade em relação ao objeto ou ao fenômeno, para melhor interpretá-lo.

Para Cláudio Almir Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo Viero Devechi (2023, p. 7) o esforço que o trabalho de investigação faz diante da pesquisa bibliográfica na perspectiva hermenêutica exige do sujeito pesquisador como tradutor de sentido a postura dialógica e aberta. Assim, “aproximar mundos distantes e estranhos, tornando-os comunicáveis entre si e buscando ao mesmo tempo o sentido comum na diferença é o que caracteriza basicamente o trabalho do tradutor”.

Ricoeur (1988, p. 17) define a hermenêutica como uma “teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”. Para o autor, é uma modalidade da teoria do conhecimento (epistemologia) que não se preocupa apenas com o fenômeno, mas com a ação de compreendê-lo, pois defende que o sentido da obra está ligado à sua organização interna, isto é, ao próprio texto.

Nesse sentido, tomaremos como fundamento as ideias de Gadamer (1997), quando ressalta a importância do diálogo com as fontes e com os dados pesquisados. Desse modo,

[...] quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido no todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta por quem lê o texto e lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado (Gadamer, 1997, p. 402).

A abordagem investigativa fundamentada nos pressupostos da postura hermenêutica exige que o investigador seja capaz de transcender sua “situação”, isto é, sair do lugar em que se encontra, para ir ao encontro e captar a intencionalidade do autor num determinado contexto. É nesse momento que o pesquisador assume uma “posição” frente ao que compreendeu.

Gadamer lembra, ainda, que uma regra fundamental da hermenêutica é “compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo”:

O movimento da compreensão vai constantemente do todo à parte e desta ao todo. A tarefa é ampliar a unidade de sentido compreendido em círculos concêntricos. O critério correspondente para a correção da compreensão é sempre a concordância de cada particularidade com o todo. Quando não há concordância, isso significa que a compreensão malogrou (Gadamer, 1997, p. 436).

Esse movimento de “ampliar a unidade de sentido” será um pressuposto constante no decorrer de nossa pesquisa. À medida que entramos em diálogo com as fontes e que explicitamos as categorias escolhidas para alicerçar nossa compreensão sobre a concepção da *Aufklärung* de Foucault/Kant e sua relação com a educação, buscamos garantir a coerência dos argumentos construídos visando uma possível interpretação do pensamento do autor.

Por fim, assumimos, em consonância com Gadamer (1997), a exigência hermenêutica de “colocar-se no lugar do outro (Michel Foucault e Immanuel Kant) para poder entendê-lo”, assim como ocorre na atitude dialógica com o propósito de conhecer o outro, ou seja, deve-se “ter uma ideia de sua posição e horizonte” para melhor compreendê-lo e interpretá-lo em diálogo com o campo educacional (Gadamer, 1997, p. 453).

Amparados nessa postura metodológica, a investigação será desenvolvida com base em estudos e consultas de fontes bibliográficas primárias e secundárias sobre o pensamento ético de Michel Foucault, as relações que faz com Immanuel Kant e suas concepções filosóficas de educação.

Uma divisão – primeira e provisória – do trabalho de pesquisa poderá abordar, inicialmente, no primeiro capítulo, o diagnóstico de época, com o objetivo de compreender o esvaziamento do pensamento crítico e a supervalorização do sujeito empreendedor de si dentro de uma lógica concorrencial. Nessa fase da pesquisa, buscamos analisar como a racionalidade neoliberal se estrutura e como ela molda e mobiliza sujeitos que a sirvam e a defendam.

No segundo capítulo, em continuidade ao anterior, adentramos no pensamento foucaultiano realizando uma exegese dos dois primeiros capítulos da obra *O governo de Si e dos Outros*. Nessa etapa, apoiamo-nos principalmente nos referidos capítulos para reconstruir a ontologia do presente, que Foucault extrai dos escritos de Kant, a ontologia como crítica do presente e a ontologia de nós mesmos, ou seja, a crítica da realidade e a autocrítica do sujeito. Nosso objetivo é analisar como Foucault apresenta o conceito de esclarecimento kantiano, buscando, de forma interpretativa, a noção de esclarecimento como capacidade de pensar por si mesmo. Essa postura implica o uso público e privado da razão. No terceiro capítulo serão explorados os textos de Kant sobre a educação. A interpretação dos textos *Sobre a Pedagogia e Resposta sobre a Pergunta: O que é o Esclarecimento?*, pode fundamentar a visão de mundo amparada na crítica como modo de vida. No quarto capítulo discutiremos a formação humana em Foucault e suas leituras de Kant. Faremos o paralelo entre as afinidades e as diferenças, analisando o que é educação como formação humana nos dois autores, examinando, finalmente, a questão da ética e do cuidado de si, imbricada à *Aufklärung* formativa.

Assim, amparados na postura hermenêutica, propomo-nos a estudar como os pressupostos da saída da menoridade, o exercício de si, a crítica e a formação humana em Foucault, em uma leitura de aproximação com Kant, podem ser tomados como indicativo para pensar a educação como formação humana (*Bildung*).

## 2 NEOLIBERALISMO: EMPRESARIAMENTO EDUCACIONAL E DESSUBJETIVAÇÃO HUMANA

[...] que tendência é essa, Lucílio, que nos desvia do rumo pretendido, que nos empurra para o ponto de onde pretendemos sair? [...] Andamos à deriva entre resoluções contrárias; não conseguimos ser fiéis a uma vontade livre, absoluta, constante. (Sêneca, 2014, p. 176).

A vontade dos indivíduos deve inscrever-se em uma realidade cujo monopólio os governos quiseram reservar para si mesmos – esse monopólio que é preciso arrancar pouco a pouco e a cada dia. (Foucault “Face aos governos, os direitos humanos”, *Libération*, n. 967, 30 junho – 1º julho, 1984, p. 22. (Republicado em *Dits et Écrits*, tome IV, texte n° 355).

A pesquisa surge da busca por referências filosóficas e educacionais que proporcionem interpretação crítica frente às práticas de vida, aos modos de subjetivação e à condição humana nos tempos atuais. Também precisamos, a partir de marcos teóricos, fazer uma leitura profunda dos modos de vida com os quais a sociedade atual se depara e que podem estilizar o esclarecimento e a maioria ou, em direção contrária, a preguiça e a covardia.

Partimos de um breve diagnóstico da contemporaneidade com a finalidade de procurar um modo de vida – *êthos* – que abarque práticas de vida e educacionais sustentadas em fundamentos de autonomia e esclarecimento que se configuram como a lógica da concepção *Bildung*. Essa busca se presentifica porque percebemos que no processo de construção da condição humana, da subjetividade dos indivíduos e de suas práticas – no qual a educação e o pensamento crítico participam como agentes –, encontramos uma forte tendência ao abandono da criticidade e da criatividade livre e um favorecimento ou inclinação ao obscurantismo/fundamentalista. Tal tendência banaliza a construção de processos formativos e culturais que priorizem a criticidade e que secundarizem a doxa<sup>8</sup>. Há predominância de uma racionalidade formativa para a subjetividade direcionada aos interesses do sistema de produção capitalista e um enfraquecimento da formação humana emancipadora e autodeterminante. Percebemos uma ideia com forte apelo de transformação do sujeito segundo os princípios de uma “microempresa”, que materializa a possibilidade de o sujeito tornar-se empreendedor individualista e atomizado de si mesmo dentro de uma governamentalidade (Foucault, 2021) dos corpos segundo a lógica neoliberal.

Outro problema que está “assombrando” e desafiando a realidade social e educacional em escala global é o avanço mundial da formação de subjetividades e práticas com vieses

---

<sup>8</sup> No sentido original, significa opinião sem uma justificação racional ou científica.

neoliberais e neoconservadores. Essas ideias e práticas podem transformar, segundo Dalbosco (2019a) e Nussbaunn (2015), a educação em concepções de mundo fechadas nelas mesmas e incapazes de dialogar com as diversidades que permeiam as sociedades complexas. Nesse sentido, também como destacam Cenci e Marcon (2016, p. 112), podemos perceber que, “a partir das últimas três décadas do século passado, o mundo passa por profundas e cada vez mais aceleradas transformações de modo a gerar mudanças intensas em praticamente todas as dimensões da vida humana”.

O neoconservadorismo, segundo Dalbosco, Doro e Salomão (2021) retrata uma visão dogmática, acrítica, que descaracteriza as condições sociais e naturaliza as desigualdades, eleva a meritocracia, seja educacional ou econômica, e é contra a participação do Estado na organização educacional.

O neoconservadorismo caracteriza-se, entre outros aspectos, pelo ataque às instituições, às formas cooperativas de vida social e pelo desrespeito às liberdades individuais. Como visão de mundo, representa uma maneira dogmática e fechada de pensar; como postura política, sustenta-se na hierarquia autoritária e disciplinadora; como projeto social fomenta a desigualdade, aumentando a pobreza e a injustiça social e; por fim, como projeto educacional, contrapõe-se à ideia de que a educação organizada pelo Estado é decisiva para as formas plurais e democráticas de vida. Em um contexto sombrio como este, torna-se urgente intensificar a reflexão sobre o sentido e a finalidade da educação pública (Dalbosco; Doro; Salomão, 2021, p. 7).

A pesquisa, neste primeiro capítulo, ao abordar a questão do presente – que embora paradoxal, intercruza processos que mesmo sendo antagônicos, não abandonam suas contradições e se completam dentro da mesma materialidade histórica – propõe as seguintes perguntas: vivemos em tempos de menoridade? Que feições assume a menoridade em que vivemos nos tempos atuais? Essas reflexões objetivam contextualizar alguns pontos do tempo presente e analisar em que momento o neoliberalismo se compõe como uma normatividade estruturante da vida e como ele relega o indivíduo à menoridade.

Uma leitura crítica do presente, amparada nos conceitos veiculados na obra *Nascimento da Biopolítica*, de Michel Foucault (2021), leva-nos a sustentar a hipótese de que vivemos o tempo (*cronos*) amparado por práticas de indivíduos atomizados que carregam características atravessadas pelo ideário neoliberal. O neoliberalismo, mesmo carregando antagonismos diante do conservadorismo, em momentos oportunos e para sua própria manutenção, flerta com uma “nova direita”, a qual valoriza o conservadorismo autoritário de matriz obscurantista e negacionista<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Ao longo da pesquisa, os vários modos de conservadorismo serão diferenciados para não incorrerem em generalizações.

O neoliberalismo autoritário, atrelado ao reacionarismo cultural, relaciona-se com modelos e espaços de formação – escolas, igrejas, redes sociais e ideologias políticas – que propiciam uma formação humana em uma perspectiva em que há a composição de uma subjetividade e de modos de subjetivação empresariais nos indivíduos, relegando-os a uma lógica empresarial. Foucault denominará esse indivíduo, no curso ministrado no *Collège de France* em 1979, como *Homo economicus (l'homo œconomicus)*<sup>10</sup>.

Essa percepção, levantada de início, é a razão de se resgatar e de se discutir posteriormente o tema do esclarecimento e da maioria como possíveis fundamentos para uma formação humana esclarecida.

O desenvolvimento de um pensamento neoliberal e autoritário, segundo Michel Foucault (2021), e posteriormente analisado por muitos autores – como Brown (2019), Dalbosco, Cenci e Rosseto (2020), Dardot e Laval (2016) e Souza Neto (2020) –, tem gerado e feito emergir práticas obscurantistas, anti-intelectualistas e que favorecem um “neoliberalismo autoritário” e antidemocrático. Formas de vida passaram a ser desenvolvidas, moldadas, criadas ou escolhidas com um aparelhamento calcado nos valores e nas normas estabelecidas por uma racionalidade neoliberal.

Assim, nessa primeira abordagem, avançaremos na análise de como o neoliberalismo tem revelado e desenvolvido uma forma de formação humana e subjetivação que nega o esclarecimento e a maioria do indivíduo ao mesmo tempo em que favorece a “preguiça” e a “covardia”. Mais adiante, buscaremos analisar de que forma a tradição da *Aufklärung*<sup>11</sup> kantiana, resgatada por Foucault, se opõe a essa imbricação entre conservadorismo autoritário e neoliberalismo, abrindo a possibilidade para pensar a formação humana de maneira mais ampla. Para tal, usamos fundamentos teóricos que embasam a análise das normatividades éticas e educacionais se fundamentarão, posteriormente, em Foucault e Kant. Assim, retomamos a leitura dos escritos menores de Immanuel Kant e do curso *O Governo de si e dos outros*, ministrado por Foucault no ano de 1983 no *Collège de France*.

## 2.1 Neoliberalismo e a formação da subjetividade atomizada no *Homo economicus*

A realidade que se estrutura e pesa sobre as escolhas diárias dos indivíduos é fruto de muitas interações, subjetivações, trocas sociais, afetos vivenciados e experiências de vida entre

<sup>10</sup> Escolhemos a tradução de *l'homo œconomicus* para *Homo economicus*, embora algumas traduções – como a da editora Martins Fontes (2008) optem para *homo oeconomicus*.

<sup>11</sup> *Aufklärung* como esclarecimento.

modos de vida que buscam captar os desejos humanos ou são consequências de governamentalidades que se apresentam. Muitas de nossas posturas e escolhas são livres e racionais, mas outras tantas estão carregadas de influências que não estão estampadas em nós como se fossem um cartão de visita, mas encontram-se subjetivadas em nossa alma.

De maneira específica, no início desta tese, com o objetivo de alinhar nosso objeto de estudo com a realidade que nos cerca<sup>12</sup>, faremos um diagnóstico de nossa época. Não pretendemos abordar a totalidade nas relações e também não caímos em generalizações, mas, a partir das pesquisas de Foucault sobre os modos de poder que o sistema neoliberal exerce e de outras análises<sup>13</sup> alinhadas aos estudos do filósofo francês, abordaremos a maneira como subjetivamos valores, normas e práticas sociais neoliberais. Também buscamos compreender como esses valores, afetos, normas e práticas efetivam-se em formas de vida compostas por esse sistema de produção de sujeitos dentro de uma sociedade tida como democrática.

Para entender nossa época, devemos regressar ao passado recente que a gerou. As mudanças das últimas décadas – tanto sociais como individuais – transformaram a visão de mundo da sociedade a partir de uma lógica fundamentada nos valores neoliberais em busca de acúmulo de riqueza. Segundo Ângelo Vitório Cenci (2019, p. 306), desde os anos 70 do século passado, o mundo em que vivemos é uma sociedade “marcada por uma crescente acumulação de riquezas, pelo aprofundamento da desigualdade social, pelo drástico enfraquecimento da democracia, assim como pela crescente transformação da educação em meio de ensinar os sujeitos a se converterem em seres economicamente produtivos”. Nesse sentido, para fortalecer o poder sobre as pessoas, os organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) continuam a estimular, com base na teoria do capital humano, uma concepção de sociedade e de indivíduo que tem como modelo o investimento em sujeitos neoliberais visando dar conta de uma maior concorrência para estimular a competitividade econômica em escala global e o rendimento individual, transformando todas as dimensões humanas segundo a lógica de mercado (Dardot; Laval, 2016).

Esse modo de vida vigente na atualidade foi capaz de transformar o ser humano em um sujeito neoliberal. Para Dardot e Laval (2016), esse novo sujeito passou a existir como forma de vida cultural a partir da ruptura com o modelo industrial de cooperação. Assim, podemos

---

<sup>12</sup> Não pretendemos nesta análise fazer uma compilação geral da sociedade contemporânea, mas elucidar algumas fortes tendências próprias do neoliberalismo autoritário que recaem sobre as pessoas. As escolhas dos autores não excluem outras propostas que possam colaborar com o tema.

<sup>13</sup> Destacamos os pesquisadores que analisam, respeitando as particularidades, o sistema neoliberal como estruturador de uma lógica formativa que impacta nas formas de vida, tanto politicamente como subjetivamente. Entre eles Dardot e Laval (2016), Nussbaum (2015), Brown (2016;2017;2019), Laval e Vergne (2023), Cenci (2019), Carvalho (2020), Dalbosco (2019, 2020), Goergen (2020), Ball (2020), Butler (2019), Steger (2010).

dizer que as preocupações que os indivíduos têm durante sua vida não estão mais relacionadas à profissão, à escolarização ou à educação familiar, mas sim à capacidade de empreender e de concorrer com os demais indivíduos que habitam os mesmos espaços privados ou públicos.

Dessa forma, a nova racionalidade social transforma e reduz as pessoas a um bem que pode ser vendido segundo a lógica da concorrência e da lucratividade, que pode ser individual ou corporativa. Essa lógica fez com os indivíduos passassem a normatizar suas ações particulares repetindo a lógica das normatizações empresariais. Ou seja, comportamo-nos como partículas atomizadas que reproduzem lógicas que se formaram no sistema neoliberal. Desse modo, a sociedade, que reproduz a razão neoliberal, passou a fomentar nas pessoas essa mesma razão. Somos um espelho atomizado da lógica que já se fazia existir nas mais variadas instituições.

*O homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (Foucault, 2008, p. 311)<sup>14</sup>.

O empresário de si segue a lógica neoliberal subjetivada e para não se rebelar nesse cenário, a razão neoliberal criou uma esteira de normas e ações na qual os indivíduos são fomentados a desenvolver competências e habilidades voltadas à mão de obra especializada e acrítica, constituindo-se em trabalhadores que aceitem – consciente ou inconscientemente – essas mesmas condições de assujeitamento. Trata-se de um mecanismo de poder em que os sistemas de produção, de política, de lazer, de segurança e educacional voltam-se para as competitividades econômicas. Esse modelo empresarial está estruturado como um mercado no qual a pessoa se comporta como um capital a ser oferecido (Cenci, 2019). Nessa lógica empresarial, o sucesso está na aceitação da pessoa dentro dessa ordem, o fracasso está no descarte, ou ainda, o fracasso estaria em não se sujeitar a este modelo, tendo como consequência o descarte, e caracterização do indivíduo como improdutivo, ineficiente e desnecessário. Esse novo sujeito empresarial é “concebido fundamentalmente como um bem privado, concernente aos conhecimentos que podem ser valorados economicamente e incorporados aos indivíduos,

---

<sup>14</sup> No original: “L' homo œconomicus, c'est un entrepreneur et un entrepreneur de lui-même. Et cette chose est si vraie que, pratiquement, ça va être l'enjeu de toutes les analyses que font les néolibéraux, de substituer à chaque instant, à l' homo œconomicus partenaire de l'échange, un homo œconomicus entrepreneur de lui-même, étant à lui-même son propre capital, étant pour lui-même son propre producteur, étant pour lui-même la source de [ses] revenus” (Foucault, 1994 p.232).

bem este alicerçado em seus conhecimentos, qualificações, competências e características individuais” (Cenci, 2019, p. 206).

Para compreender melhor os mecanismos de subjetivação neoliberal e entender a gênese desse modelo de poder social, nos reportamos às pesquisas de Foucault sobre o mesmo tema. Na obra *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2021) apontou que o neoliberalismo dá seus primeiros sinais já no início do século XX, mas é a partir dos anos 1970 que atinge as diversas esferas da vida social, chegando a ter a pretensão de se colocar como pensamento único em muitos espaços sociais, políticos e educacionais.

Entre os seus principais preceitos anunciados, encontra-se a ideia de que o Estado não deve intervir em diversos setores da sociedade, como por exemplo o dos meios de produção, deixando-os à livre iniciativa autorreguladora. Gonzalez e Costa (2018, p. 553) destacam que, na concepção neoliberal, “O Estado, arcaico e ineficiente, deve ceder espaço ao setor privado, moderno e eficiente”. Porém, essa versão primeira toma desdobramentos que vão além do abandono apressado do Estado e seu aniquilamento.

Como nos lembra Harvey (2008), longe de significar enfraquecimento do aparato estatal, o neoliberalismo revela a necessidade de um Estado forte para garantir o predomínio dos valores neoliberais nas mais variadas relações sociais.

O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (Harvey, 2008, p. 12).

Há, segundo Foucault (2021, p. 41), dentro daquilo que foi conceituado como economia política, “uma *ratio* governamental” que perpassa as várias formas de governamentalidade. O filósofo francês não ignora as formas clássica liberal e ordoliberal existentes ao longo do século XX, mas observa que o processo de transformação ocorrido no interior do capitalismo proporcionou o surgimento, principalmente na economia americana, de um modelo que se denominou neoliberal.

Nesse cenário, é importante refletir: como essa governamentalidade opera no interior da sociedade? Quais as consequências para a formação dos indivíduos e do Estado? Como isso afeta o caráter normativo organizador da coesão social? Para compreender essas questões, faz-se necessário ter clareza de que esse modelo de governamentalidade neoliberal é uma crença teórica e uma prática operante de cunho político, social e econômico que propõe que o bem-

estar humano pode ser melhor se forem promovidas liberdades e capacidades empreendedoras individuais. Também, há que se compreender que isso deve se efetivar no âmbito de uma estrutura de Estado caracterizada por sólidos princípios, tais como a defesa da propriedade privada, de livres mercados e de livre comércio, bem como, da atomização do indivíduo e da negação da esfera política enquanto reguladora da liberdade humana.

Cabe notar, contudo, que os modos neoliberais de interferir na sociedade não possuem uma teoria de Estado<sup>15</sup>, mas sim uma racionalidade com princípios de delimitação e práticas de um governo. Segundo Foucault (2021), fica claro que o governo neoliberal não é apenas um governo econômico, mas sim um governo de sociedade. O que está implícito em uma política econômica e social é um projeto de governamentalidade social, ou seja, na sociedade, existirão práticas governamentais que estão além de um Estado juridicamente estabelecido e são alinhadas a modelos econômicos da governamentalidade empresarial.

Assim, a partir do século XX, o indivíduo, a sociedade e as práticas econômicas assumem prioritariamente a forma neoliberal, provocando tanto a intensa mercantilização das instituições formais de ensino como a produção de novas subjetividades, desenvolvendo com isso novas formas de assujeitamento do indivíduo (Dalbosco, 2019a).

Esse *modus operandi* do “neoliberalismo compartilha com o velho modelo de desenvolvimento econômico assentado no Produto Interno Bruto *per capita* a coexistência com níveis alarmantes de desigualdade social” (Cenci, 2019, p. 307). Tal modelo retira do Estado a hegemonia na organização e na responsabilidade para com a educação e judicializa e alinha o Estado aos interesses neoliberais. Desse modo, privatiza a política e transforma profundamente as estruturas de poder, tirando dos governos a capacidade de decidir os rumos das políticas sociais, que passam a ser independentes dos interesses de produção. A lógica neoliberal passa a ser estruturante dos vários campos sociais. Apresenta-se, assim, um novo modo de configuração da sociabilidade que afeta diretamente tanto a forma de constituição dos processos de individualização e socialização quanto o modo como se compreende a ideia de um mundo comum e da democracia.

---

<sup>15</sup> A análise que Michel Foucault (2021) faz em torno de dois modelos teóricos neoliberais: o ordoliberalismo alemão e a Escola de Chicago. No modelo alemão, a governamentalidade de Estado aparece por três diferentes razões: o socialismo soviético, o nacional-socialismo e a política econômica de Keynes. Essa tecnologia neoliberal de governo caracteriza-se pela liberdade nos processos econômicos, garantida pelo aparato jurídico, em um contexto no qual este delimitaria o não intervencionismo estatal. Já o neoliberalismo estadunidense da escola de Chicago se posiciona contra a política econômica do New Deal, contra o dirigismo estatal e a planificação econômica de uma sociedade de bem-estar. No entanto, há algo mais destacado no modelo neoliberal estadunidense. Ele *Homo economicus* é caracterizado por uma espécie de anarconeoliberalismo, isso é, ao contrário da economia social de mercado alemã, o modelo estadunidense amplia a racionalidade de mercado, ultrapassa o econômico, imergindo na vida pessoal, na vida familiar, dirigindo-a, organizando-a, modelando-a. Eis que surge o empresário de si mesmo, o *Homo economicus*, o investidor de si mesmo.

Além de modificar a forma como o Estado opera, deixando de ser o principal garantidor do bem-estar social e da coesão social, o neoliberalismo sustenta uma racionalidade de governamentalidade/normativa que, no seu *modus operandi*, cria uma subjetividade baseada na configuração do ser humano como um empreendedor de si, que se apresenta como um capital a ser vendido e trocado no livre mercado.

Desse modo, a sociedade e a vida das pessoas passam a ser reguladas com base no mercado e têm, como mola propulsora, a concorrência comercial que, segundo Foucault, criará a sociedade empresarial, a sociedade do *Homo economicus*, ou seja, não do homem de troca, mas do homem da empresa e da produção, do investidor de si.

Esse *modus operandi* composto pela razão neoliberal recai sobre o indivíduo e se configura na construção de um capital humano que vive em constante renovação ao longo da vida visando a aceitação dentro do mercado. Tem como princípio esvaziar e negar a condição de humanidade, fazendo o indivíduo regredir à condição de “competência-máquina”.

Para que isso ocorra, são necessários investimentos educacionais que tratem do cuidado, das instruções e da formação profissional. Como deixa claro Foucault (2021, p. 290), “todos os estímulos culturais recebidos por uma pessoa vão constituir elementos susceptíveis de formarem um capital humano”.

O que Foucault (2021) passa a compor a partir da obra *Nascimento da Biopolítica* é a percepção de que se antes o mercado e as instituições formadoras seguiam a lógica que interessava aos governantes e à sociedade, agora, o mercado e suas práticas são locais, e os jogos de verdades proporcionam a formação e a subjetivação dos interesses desse mercado. Qualquer modificação, tentativa de fugir ou negar esse princípio é vista como um erro. O mercado neoliberal assume o papel normatizador das práticas educacionais, da família e, ainda, fornece diretrizes do “bem e mal” para serem vivenciadas nas particularidades de cada um.

Como demonstraram Dardot e Laval (2016, p. 328), as práticas neoliberais instituíram a “governança empresarial” – *a cultura de empresa* – como novo modo de ser do capitalismo contemporâneo, impondo aos indivíduos, em suas particularidades, e a toda a sociedade os princípios de competição, eficiência e rentabilidade econômica. Ao fazer isso, retiram do Estado o princípio de construtor da coesão social e de uma solidariedade para a imposição de uma coesão concorrencial. Também retiram dos indivíduos a reflexibilidade crítica emancipadora e o olhar plural. O ideal iluminista de uma subjetivação e de cultura livre é substituído por uma cultura reguladora permeada pela lógica da governamentalidade neoliberal.

Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorregulador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram (Dardot; Laval, 2016, p. 239).

Essa nova forma de organização se molda especificamente sobre aquilo que Foucault (2021), como vimos, conceituou como racionalidade empresarial ou como *Homo economicus*, e que se transforma em um modelo neoliberal que afeta a individualização e suas práticas, próximo daquilo que Dardot e Laval (2016) denominaram de racionalização empresarial da vida, dos desejos e dos afetos. Há uma passagem do liberalismo clássico que postava uma relação de troca e aceitação dos diferentes para uma colonização da individuação empresarial. Assim, “Se o liberalismo clássico se assentava na lógica da troca, o neoliberalismo ancora-se na lógica da concorrência” (Cenci; Petry, 2020, p. 4).

Retomando os princípios estruturados por Foucault, Safatle (2021, p. 30) constata que o neoliberalismo desenvolve um trabalho de *design* psicológico, criando nos indivíduos predisposições que orientam as crenças e as ações, visando a “princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade, de posicionamento, para todos os meandros da vida”. Além dos princípios estruturantes do neoliberalismo, que está na domesticação do Estado e das práticas de poder segundo a lógica empresarial, há a clara injeção estrutural na alma humana; “dessa forma, a empresa poderia nascer no coração e na mente dos indivíduos” (Safatle, 2020, p. 30). Há, aqui, “a internalização/subjetivação de uma racionalidade normativa criadora de um ‘humano empresa’, em que encontramos ‘essa fusão progressiva’ dos repertórios do mercado com as linguagens do eu, durante o século XX, que dei o nome de ‘capitalismo afetivo’” (Illouz, 2011, p. 154).

Dardot e Laval (2016) constata que esse modelo econômico que tem por prática usar e pressionar o Estado a configurar-se como uma racionalidade ou uma normatividade prática. “Ele não possui apenas um caráter destrutivo de direitos e instituições, mas também produz determinado tipo de relações sociais, formas de vida e subjetividades” (Cenci; Petry, 2020, p. 2). Baseados em tais princípios, tanto as instituições quanto os próprios sujeitos passaram por modificações, resultando no sujeito empreendedor de si mesmo.

Se existe um novo sujeito, ele deve ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais que, no fim do século XX, engendraram a figura do homem-empresa ou do “sujeito empresarial”, favorecendo a instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo (Dardot; Laval, 2016, p. 322).

Assim, Foucault, nas aulas do *Collège de France*, em 1979, apresenta o *Homo economicus* como o processo social e econômico do *Homo economicus* que se configurou na economia clássica. O filósofo lembra que essa concepção clássica compreendia o indivíduo como um ser de necessidades que eram satisfeitas através da troca e destaca que se passou a dar lugar a outro ser, um ser empreendedor de si, mas também esvaziado de si. O processo se dá na medida em que o indivíduo não é mais um ser da troca, mas passa a ser o próprio capital.

O homem neoliberal vai ao mercado, como formula Foucault, sendo para ele mesmo seu próprio capital, seu próprio produtor, a fonte de seus rendimentos. Seja vendendo, fazendo ou consumindo, ele investe nele mesmo e produz sua própria satisfação. A competição, e não a troca, estrutura a relação entre capitais, e a apreciação do capital pelo investimento estrutura a relação de qualquer entidade capital consigo mesma (Brown, 2017 p. 266).

Segundo Cenci e Petry (2020), o neoliberalismo, além de transformar o indivíduo em empresa que se oferece como capital, transforma todas as dimensões sociais e implanta o princípio da livre concorrência entre indivíduos atomizados, desenvolvendo uma racionalidade estruturante das práticas e das relações sociais. Desse modo, a novidade se dá quando o neoliberalismo se configura como uma normatividade que permeia a complexidade de relações. Esse modelo não se limitou a ser uma ideologia ou um modelo de produção e acúmulo, mas configura-se, primordialmente, como um sistema de *êthos*, imprimindo a lógica do capital não apenas às relações sociais, mas também a todas as esferas da vida humana, até no mais íntimo delas. “Trata-se de um sistema de normas que opera não apenas de acordo com a lógica crescente de acumulação de capital, mas, sobretudo, em termos de práticas e de comportamentos” (Cenci; Petry, 2020, p. 4).

Primeiramente, faz-se necessário admitir que tal racionalidade normativa neoliberal atomiza o indivíduo (Brown, 2019), naturaliza as violências, as relações de desigualdades, as concorrências e desgasta os laços comuns e de solidariedade. Em segundo lugar, é importante ter claro que esse mecanismo dialógico sai do âmbito da esfera individual para difundir-se em vários domínios da vida social e da esfera política, de maneira a pretender moldar tanto a sociedade quanto o indivíduo (Dardot; Laval, 2016).

Assim, não só as relações de produção e distribuição dos produtos e riquezas seguem a lógica e a racionalidade neoliberal. Há também uma “racionalidade” que se normatiza em um comportamento, que se transforma em estímulo de desejos para que estas se transformem em modos de vida. O modo neoliberal aproveita a onda “pós-modernamente” líquida, em que toda solidez se desfaz em crise: a solidez do Estado, da política, do trabalho, das profissões, das

relações humanas. A partir dessa crise, o mercado produz uma verdade que se manifesta na retórica de “sentir” as tendências do momento, de se tornar um “investidor” ou um “empreendedor”. O neoliberalismo opera como se fosse uma “gestão automatizada” dos desejos, criando uma falsa sensação de liberdade, pois o indivíduo tem a ilusão de que delibera de acordo com sua própria vontade. Todavia, meramente se encaixa na racionalidade de um modelo que se apresenta como verdade e responde a estímulos que provocam o consumo, afetam a cultura, a política e a educação.

Outro pressuposto, que cabe destacar rapidamente, caracteriza a falsa oposição entre o modelo neoliberal e o conservadorismo autoritário – em que um flerta com o outro – é apontado por Gentili e Silva (1994, p. 11) como um modelo que culpa o Estado por todos os males sociais e econômicos:

Em primeiro lugar, a cartilha é uma demonstração bastante didática do discurso liberal que atribui à intervenção do Estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos de nossa atual situação e à livre iniciativa todas as virtudes que podem conduzir à regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade.

As práticas neoliberais autoritárias que flertam com o conservadorismo apresentam-se, então, como forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista. Em seu cerne estão o ataque à democracia e aos laços de solidariedade, além da defesa de uma lógica da concorrência e de um projeto econômico em que, apesar de contraditórios como modelos sociais, conseguem alinhar autoritarismo/obscurantismo com o neoliberalismo. Esses temas do ataque à democracia e da destruição das instituições democráticas é um aspecto central que caracteriza a lógica neoliberal que flerta com o conservadorismo autoritário da extrema direita<sup>16</sup>.

Ao delinear nosso presente, e a formação dos valores e normas que estarão na formação cultural dos indivíduos, Brown (2019, p. 10) afirma que estamos diante de um “aparente oposto”, porém, a moral neoliberal e neoconservadora comunga de pressupostos que exigem do indivíduo uma organização da vida ancorada no mérito e nos esforços próprios para desenvolver e vivenciar práticas que se confirmam em humano isolado como empresas, atomizado com as devidas posturas de concorrência. Ao mesmo tempo em que é possível resgatar os princípios dos bons costumes, exaltar a família tradicional, o conservadorismo cristão, o puritanismo, o ódio ao Estado e o etnocentrismo cultural, também é possível conjugar

---

<sup>16</sup> A relação entre neoliberalismo e conservadorismo autoritário é posta na tese como ilustração da complexidade desse fenômeno. Não cabe nesse momento desenvolver as semelhanças e contradições essenciais a esses modos de ser.

elementos já familiares do neoliberalismo como a concorrência, o acúmulo de riquezas e a exploração dos que são excluídos da posse de capital.

Elas conjugam a retidão moral com uma conduta amoral e não civilizada *quase* celebradora. Endossam a autoridade enquanto exibem desinibição social e agressão pública sem precedentes. Batem-se contra o relativismo, mas também contra a ciência e a razão, e rejeitam afirmações baseadas em fatos, argumentação racional, credibilidade e responsabilidade (Brown, 2019, p. 10).

Assim, a grande ideologia da eficácia neoliberal está em sua capacidade de “escamotear” as contradições do sistema capitalista e aceitar, inclusive, conviver com práticas contraditórias, como os racionalismos e conservadorismos autoritários.

Outra característica do neoliberalismo, enquanto racionalidade, procura esconder as falhas do sistema econômico capitalista no sentido de apresentar um construto conceitual para legitimar uma hipotética autorregulação do mercado e atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo fracasso: se não venceu na vida, a culpa é única e exclusivamente “sua”. A força da ideologia, enquanto falseamento da realidade ou como uma lógica de naturalização, tende a sustentar entre as massas um clima de “satisfação” com a marcha dos acontecimentos no presente, como se a história e o funcionamento do todo social fossem completamente alheios à vontade dos indivíduos. Com a sensação de normalidade aceita pela maioria, a marcha dos fatos é vista como obra de um “mecanicismo” a-histórico, e as contradições são explicadas como eventuais “falhas” pontuais, passíveis de serem corrigidas com pequenas “reformas” no Estado.

Cenci e Petry (2020, p. 4) resumem a normatividade e o ideal neoliberal da seguinte forma:

O neoliberalismo precisa domesticar os corpos, conquistar as almas e fazer com que estas, de bom grado, entreguem-se a ele, a exemplo do adágio latino sobre a força do destino, referido por Sêneca (2004, p. 590; 107, 11, 5): “Ducunt volentem fata, nolentem trahunt” – “[...] o destino conduz docemente os que a ele se entregam e arrasta os que a ele resistem”. Mediante um discurso que valoriza a liberdade, a autonomia e a responsabilidade (conceitos ressignificados e neutralizados em seu sentido emancipador), os dirigentes no novo capitalismo pretendem orientar e controlar a subjetividade de modo que os sujeitos adiram voluntariamente à sua própria sujeição.

Há, nesse projeto neoliberal – que ainda está em andamento –, uma pretensão (sensação) ideológica de liberdade, pois ao declarar que o sujeito é racional, livre e autônomo, cria-se a impressão de emancipação e esclarecimento. Porém, como veremos mais adiante nesta pesquisa, capacidades como participação, decisão, divergências de ideias e principalmente a reflexão

crítica são eliminadas da racionalidade neoliberal. Como demonstram os autores nas análises acima, o que se exige do indivíduo é a aceitação do status quo e não a reflexão crítica e criativa.

Assim, o neoliberalismo provoca um processo formativo e intenso de dessubjetivação emancipadora para impor autoritariamente uma subjetivação “covarde” e “preguiçosa”, alinhada à lógica de assujeitamento. Isso ocorre principalmente porque esse modo de racionalidade empresarial concorrencial destitui as formas de solidariedade e cooperação. Também, força o indivíduo à perda da autonomia e da construção da própria identidade, uma vez que sua consciência assujeitada considera unilateralmente uma adaptação à realidade, cuja verticalização das relações hierárquicas sacramentam uma atmosfera relacional heterônoma, em que há, de um lado, alguns experts que concebem, organizam e ordenam, e de outro, os leigos, que copiam, reproduzem e obedecem passivamente. Para Dardot e Laval (2016, p. 195), esse modelo de “organização da atividade produtiva repousa sobre uma divisão de trabalho bastante aprofundada” e propõe que o sujeito vivencie a experiência de *Homo economicus*, a reprodução de práticas de vida segundo a ideologia composta em uma lógica monetária empresarial.

Uma última questão que precisa ser levada em conta nesse ponto diz respeito à influência da tecnologia da informação e da inteligência artificial no modo de vida das pessoas, influenciando e impactando na subjetivação de práticas e modos de vida e delimitado a maneira de participação nas decisões que envolvem a política e a economia, dentre outros campos.

Alves Neto (2016, p. 139) argumenta que a contemporaneidade integrou a atividade técnico-científica em todas as áreas da sociedade, envolvendo o conhecimento científico, a vida cotidiana, a economia e a política. Isso resultou em uma divisão entre especialistas – os que detêm o conhecimento científico – e leigos – os que não têm o acesso a esse conhecimento e estão excluídos das decisões sobre tecnologia. No caso dos leigos, especialmente no contexto das tecnologias digitais, estamos diante da incapacidade de julgar e compreender o mundo humano e, conseqüentemente, de atuar sobre ele, gerando, assim, novas práticas de assujeitamento.

Diante disso, percebemos que o afastamento político dos leigos em tecnologia cria um problema democrático significativo, uma vez que as tecnologias digitais desempenham papel essencial na vida social atual. Pelt (2024), no artigo “O tecnototalitarismo e os riscos para a democracia e para os sujeitos”, expôs que:

A falta de compreensão e participação na sociedade digital representa um déficit de legitimidade democrática, especialmente pelo aumento da vigilância e do controle por parte do governo e das empresas de tecnologia sobre nossos dados pessoais. Isso coloca em risco nossos direitos básicos e enfraquece a democracia contemporânea.

Assim, com o crescimento da sociedade da informação e o avanço das novas tecnologias, especialmente as digitais, vivenciamos uma “revolução” no modo como estruturamos e processamos os mais variados âmbitos da vida social. As tecnologias digitais estão transformando as relações e os modos como organizamos a sociedade contemporânea. As plataformas digitais de relacionamento, os sistemas de vigilância e controle, o massivo uso de dados digitais e a proliferação de debates nas redes sociais estão constituindo-se numa nova forma de existência social.

Do mesmo modo, essa nova governamentalidade – baseada na lógica da inteligência artificial e dos algoritmos, no poder dos bancos de dados (*big dates*), no monopólio de informações sobre os cidadãos e sobre o comércio digital e nos modos de modulação de comportamento dos seus usuários e outros mecanismos tecnológicos – se dá com base em novidades que estão provocando a reinterpretação dos sentidos de nossas instituições e de nossa vida em sociedade. Com isso, um dos pontos de destaque para os atuais estudos educacionais, filosóficos e políticos é o uso da tecnologia digital como meio de dominação política, econômica e social.

Yuval Noah Harari (2018, p. 17) pontua essa realidade da seguinte maneira:

Em 2018 a pessoa comum sente-se cada vez mais irrelevante. Um monte de palavras misteriosas são despejadas freneticamente em TED Talks, think tanks governamentais e conferências de alta tecnologia — globalização, blockchain, engenharia genética, inteligência artificial, aprendizado de máquina —, e as pessoas comuns bem podem suspeitar que nenhuma dessas palavras tem a ver com elas. A narrativa liberal era sobre pessoas comuns. Como ela pode continuar a ser relevante num mundo de ciborgues e algoritmos em rede?

Essa temática se relaciona ao objeto de estudo a seguir, na busca por uma base de relevância humana diante dessa realidade tecnototalitarista, de uma governamentalidade massificante. Encontrar resistência na tradição da *Aufklärung* pode compor a realidade que possa ir além de um modelo totalizante, exemplo já vivenciado pelo neoliberalismo. Assim, a questão da *Aufklärung* Foucault-Kant, base desta pesquisa, busca referências para a formação humana, de base filosófica, que pode fazer frente a essa lógica estruturante da realidade.

Como exposto inicialmente, o objetivo dessa experiência de vida deixa de ser a formação humana para a liberdade e autonomia – como por exemplo, no modelo proposto por Kant na modernidade – e passa ser a formação da lógica do modo de produção para o lucro. Há uma

negação da racionalidade autônoma, baseada na coragem e na sabedoria, para uma afirmação da racionalidade empresarial concorrencial. O neoliberalismo autoritário retira do sujeito a espiritualidade *parressiástica*, construída pela tradição greco-romana, que perpassa toda a tradição filosófica e que, como veremos nos próximos capítulos, mantém sua ligação com a autonomia kantiana na modernidade, bem como na forma que Foucault entende o cuidado de si e relega o sujeito à menoridade e à covardia.

## 2.2 Neoliberalismo e educação

Diante dessa lógica de poder, o Estado deixa de ser o Estado educador e comprometido com a seguridade social e passa a desenvolver-se como um Estado que protege e financia serviços privados ofertados aos que podem pagar por eles. No que se refere à educação<sup>17</sup>, não encontramos, dentro desse modelo de concorrência, o objetivo de formar integralmente os seres humanos, tal como percebido nos modelos da *Paideia* grega, da *Humanitas* latina ou da *Bildung* alemã (Zatti; Pagotto-Euzebio, 2021); tampouco é possível identificar a oferta “aos educandos [de] uma formação que possibilite o desenvolvimento de todas as suas capacidades e em todas as direções, sem priorizar uma em detrimento das outras” (Dalbosco, 2021, p. 177).

Além disso, não se percebe uma preocupação com a formação de seres humanos comprometidos com a democratização ou com a própria cultura em sentido mais amplo. Como refere Laval (2004, p. 99), “trata-se, de fato, de retirar a educação da esfera pública, regida pela autoridade política, para confiá-la inteiramente ao mercado [...]”. O que encontramos, no âmbito da formação humana, principalmente no ambiente educacional, são os reflexos dessa razão neoliberal e um profundo alinhamento entre o sistema educacional e os mecanismos estruturantes de uma lógica empresarial. Bianchetti e Sguissardi (2017) analisam criticamente esse processo de apropriação das instituições de ensino para transformá-las em negócios de alta rentabilidade. Grandes corporações internacionais promovem a fusão e a aquisição de grupos educacionais de educação superior de olho nas tendências comerciais que o mercado de diplomas representa simbolicamente para aumentar o potencial de empregabilidade. A educação se transfigura em *commodity*, um produto a ser meramente vendido, e os alunos, consequentemente, em clientes: “a commoditycidade resumiria essa nova característica das Instituições de Educação Superior que grassam país afora, especialmente nos centros mais

---

<sup>17</sup> Não estamos analisando uma fase específica da educação e as consequências neoliberais. Nosso olhar está no modo estruturante que acaba influenciando em todos os níveis. Sabemos que há especificidades em cada fase que precisam ser analisadas separadamente. Porém, a ideia nesse momento é perceber a quem a educação está a serviço e as diretrizes estruturantes do agir educacional.

populosos, onde a presença da clientela, seja pelo número, seja pela pressão para ‘diplomar-se’, está assegurada” (Sguissardi; Bianchetti, 2017, p. 76).

Ball (2020) chama esse fenômeno de “edu-business”, em que multinacionais concebem a educação meramente como um negócio e especializam-se na compra e venda de serviços educacionais na denominada “economia do conhecimento”. A financeirização dos produtos educacionais amplia, cada dia mais, seu escopo de abrangência, monopoliza mercados e padroniza procedimentos pedagógicos de acordo com a lógica comercial. O autor conclui que essas grandes corporações internacionais mapeiam tendências de consumo nos países em que realizarão seus investimentos e influenciam, decisivamente, nas políticas públicas. O capital rompe as fronteiras entre a esfera pública e privada, e a mentalidade do lucro rege, inclusive, a própria formulação das concepções de formação humana.

Nessa lógica governamental, as instituições formadoras se tornam uma empresa; a educação, um negócio; o conhecimento, uma mercadoria; e o aluno, um “cliente/consumidor”. A consequência imediata desse cenário é que o professor se reduz a um mero prestador de serviços. Sua prática é mensurada pela capacidade de apresentar um produto capaz de manter a fidelidade comercial da relação entre a empresa e a clientela. A prática docente é cerceada pela dinâmica do mundo corporativo concorrencial, em que sua eficácia deverá atender aos processos burocratizantes da lógica empresarial: o controle quantitativo que impõe padrões de performance gerenciais para elevar a produtividade e a lucratividade.

Fávero e Bechi (2020) fazem uma análise oportuna para compreendermos o panorama dos desafios que a ideologia neoliberal impõe à formação docente no ensino superior, bem como à universidade regida pela lógica do mercado. De maneira precisa, demonstram como a atual fase do capitalismo da “acumulação flexível” reconfigura de maneira radical a organização do mundo do trabalho e exige, também, dos trabalhadores, maior flexibilidade de modo que sua subjetividade é capturada para funcionar de acordo com a lógica da produção permanente. Esse mecanismo impôs um ritmo de “metamorfoses” para o trabalho docente, precarizando-o de modo substancial, conforme afirmam Fávero e Bechi (2020, p. 15).

A formação subjetiva é uma das principais estratégias adotadas pelo capitalismo flexível para gerir o tempo produtivo do trabalhador. A ampliação da produtividade laboral acontece por meio da internalização do espírito competitivo e empreendedor, estimulado pelos processos de responsabilização (accountability) e flexibilização. A instabilidade proveniente da flexibilização das condições de trabalho e a responsabilização dos trabalhadores pelos resultados individuais são elementos que sustentam a construção de uma nova subjetividade docente. No contexto da educação superior, o docente é condicionado, de forma subjetiva, a estabelecer uma nova relação com o tempo, retratada na aceleração da produção e ampliação da jornada de trabalho. A subjetivação docente constitui uma das principais estratégias consubstanciadas pelo capitalismo flexível para elevar a (auto)intensificação do trabalho.

A lógica empresarial e do *Homo economicus* que regem o funcionamento das instituições de ensino e formação humana tem forte incidência sobre a configuração da subjetividade humana, formando suas éticas e suas crenças.

Já as instituições ficam suscetíveis a um ritmo produtivista, que impõe exigências constantes relacionadas a metas e resultados. Para não sucumbir, o professor precisa adaptar-se ao *modus operandi* e adequar sua subjetividade a esse modelo predatório do economicismo capitalista. Como “empresário de si mesmo”, deve intuir estratégias de sobrevivência acadêmica num mundo corporativista, reduzindo seu potencial genuinamente “criativo” e “inventivo” à retórica da “inovação”, cujos ensaios imediatistas servem apenas para atender às cobranças gerenciais de rankings quantificáveis com pretensões “patenteáveis” de que o resultado das pesquisas atraia o olhar dos agentes do mercado.

Instaura-se, assim, aquilo que Bachi (2021, p. 18) chama de cultura performativa: “a concorrência e o produtivismo são assumidos pelos trabalhadores como um projeto de vida pessoal”. O desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional cede espaço para o que poderíamos chamar de “*automatia pragmática*”, em que o professor se torna um “autômata”, voltado exclusivamente para um desempenho utilitário, cuja ação pedagógica se reduz a um reprodutivismo mecanizado, esvaziado de reflexão crítica, bem como de atribuição de sentido genuinamente educativo para sua prática.

Nesse cenário, em que prevalece o caráter da formação dos sujeitos comprometidos com a lógica do mercado, o que predomina nos processos de formação da subjetividade é a adaptação funcional que envolve todos os partícipes do processo formativo. A isso, Paulo Freire em entrevista a Sérgio Guimarães (2013, p. 55) denomina “burocratização mental”, processo no qual o educador, na condição de intelectual, se torna incapaz de problematizar a apreensão de situações concretas da realidade socioeconômica e, muito menos, é capaz de intervir para transformar essa mesma realidade. Com a mente “burocratizada”, a subjetividade docente assume um perfil tecnicista e fragmentário, o que desconsidera a complexidade do mundo e suas múltiplas dimensões (Peroza; Bertotto, 2022).

Como consequência, as instituições de ensino deixam de exercer com autenticidade o papel de promover espaços formativos seguindo a lógica da formação cultural (*Bildung*), compondo espaços de saberes críticos e emancipadores, pois o espírito mercantil subtrai o potencial formativo da educação para a humanização, ou para *bildung*, em nome do treino adaptativo à produção e ao consumo. A formação, nessa visão, é colonizada pelos jargões do mundo empresarial nos moldes daquilo que Freire (1988) chamava de “invasão cultural”, pois é esquematizada por uma equipe de profissionais designados como “*experts* em educação”, mas

que desconsideram completamente os problemas que caracterizam o contexto educacional. Assim, o que deveria ser uma formação fica reduzido à mera capacitação mecanicista e profissional, destituída de qualquer caráter crítico, ético e, principalmente, político, bases fundamentais para o desenvolvimento humano no exercício da cidadania na perspectiva democrática.

Um segundo ponto a destacar, a partir da razão neoliberal, aponta para uma educação que objetiva formar culturalmente para que a mesma lógica empresarial que está nas instituições e na política seja constituinte do sujeito e de sua alma. Para isso, percebemos o fortalecimento gradativo de um modo formativo – do qual a educação participa – direcionado aos interesses lucrativos, tanto para formar indivíduos que aprendam a lucrar e a servir aos interesses de quem lucra, quanto um esvaziamento gradativo na formação de sujeitos críticos.

Podemos perceber, a partir de estudos fundamentados e consolidados, tais como os desenvolvidos por Ball (2020), Nussbaum (2015) e outros, que há um desinteresse proposital na formação ampla, profunda e sustentada pelo esclarecimento, como os modelos da *Bildung* alemã, da *Paideia* grega ou da *Humanita* latinas, e um crescimento que estreita a formação a uma mera pragmática da razão neoliberal.

Assim, se esse modo formativo prevalecer, anuncia Nussbaum (2015, p. 4), “todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros”.

Estamos, diante da lógica neoliberal, abandonados do princípio fundamental da educação, que é a formação humana libertadora, em nome de um estreitamento que visa, para a educação, a formação de mão de obra passiva, covarde, preguiçosa<sup>18</sup>, desintelectualizada e acrítica. Tomados pela racionalidade capitalista neoliberal, “estamos indo atrás dos bens que nos protegem, satisfazem e consolam”, mas esquecendo da “capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras” (Nussbaum, 2015, p. 7). O futuro democrático de nossa sociedade é, para a autora, a grande vítima dessa crise silenciosa que propositalmente esvazia a formação cultural crítica para facilitar o aprofundamento da lógica lucrativa como finalidade.

---

<sup>18</sup> Precisamos pontuar que essa passividade, covardia, preguiça e acriticidade se dá diante da vida pública e democrática. A mesma postura não é percebida nas relações econômicas neoliberais. Não percebemos um grande interesse na busca por uma vida pautada na crítica e no esclarecimento. Mas percebemos coragem, vontade e muito esforço para seguir as diretrizes neoliberais e concorrenciais. Há um discurso de coragem, de ousadia para com o modo de vida neoliberal e preguiça, medo para a vida esclarecida, no sentido desenvolvido pela tradição iluminista.

Essa lógica prioriza uma formação tecnocrática que prioriza a educação profissional para serviços que estão alinhados ao mundo e ao modo de trabalho capitalista. É preciso deixar claro que não demonizamos a formação técnica e tecnológica em si, não se defende a extinção do conhecimento que produz bens e serviços, mas o uso direcionado para a lucratividade como fundamento dessa formação precisa ser reavaliado. A formação técnica e tecnológica também é essencial para que a sociedade proporcione qualidade de vida às pessoas, preserve a natureza e mantenha a segurança da própria sociedade. Assim, precisamos realocar a finalidade imposta à essa formação, mudando seu sentido e sua direção para que possam contribuir com a formação humana emancipadora e não como serviçais do lucro.

Os pesquisadores Dalbosco, Cenci e Doro (2023, p. 11, texto inédito), amparados nas pesquisas de Nussbaum, ajudam a esclarecer o problema. Para eles:

Nussbaum deixa claro que não se trata de combater a pertinência de uma educação consequente em termos econômicos, da mesma forma como não se trata de combater a gestão empresarial das instituições, enquanto isso representar um uso mais racional dos recursos. Trata-se, sim, de denunciar a redução da formação ao aspecto econômico e a interferência perniciosa de princípios gerenciais nas finalidades educativas das instituições de ensino. Ou seja, a questão, além do conteúdo específico da educação que vem sendo oferecida, refere-se principalmente ao valor daquilo que ela vem deixando pelo caminho.

Ao deixar pelo caminho a formação esclarecida, emancipatória, e reduzir a educação em termos econômicos, estamos corroborando com a crise silenciosa apontada por Nussbaum em suas pesquisas (Nussbaum, 2015).

Diante de tais fatos, evidencia-se que a função ideológica do neoliberalismo consiste em se apresentar como visão exclusivista, imperiosa e totalizante, não oferecendo alternativas viáveis para sua contestação e com características de um sistema totalitário. Já que todas as dimensões são obrigadas e forçadas a convergirem para suas metas, podemos dizer que é um novo totalitarismo. Totalitarismo que exige a fidelidade das instituições e dos sujeitos. Seu mecanismo é reforçar as práticas de assujeitamento, de resignação e de adaptação, como se as relações de dominação fossem estáticas ou como se essa realidade fosse imutável e, naturalmente, quisesse esse totalitarismo neoliberal. Mas, apesar desse cenário aparentemente distópico, o fato de não o aceitar como se fosse determinista, como veremos nos tópicos a seguir, já é o início para contrastá-lo no intuito de superá-lo.

A partir da apropriação reconstrutiva dos autores aqui apresentados, percebemos que o presente, o hoje, sob profundas influências que seguem a lógica de uma racionalidade empresarial concorrencial, impõe uma ideologia que favorece subjetivações com grande apelo

à submissão, à sujeição e ao favorecimento de práticas próximas ao estado de selvageria e animalidade. Nesse estado, não se percebe o outro com o espírito de solidariedade, mas sim de inimigo a ser vencido. O panorama traçado deixa claro que essa forma contemporânea do neoliberalismo autoritário mantém o sujeito contemporâneo no estado de menoridade, tornando-o em certa medida “preguiçoso” e “covarde”. Mostra também que essa forma empresarial neoliberal aprisiona o sujeito, assujeitando-o à menoridade, à dependência, à lógica privatista e, com isso, privando-o de fazer uso público da razão.

Nesse panorama, intriga-nos: como a sociedade e o indivíduo permitiram ao longo dos tempos o cultivo do espírito de menoridade e covardia que relega o ser humano a um grau tão degradante? Alfredo Veiga-Neto (2020, p. 6), ao analisar especificamente o tempo presente, retoma a dificuldade que o indivíduo tem em compreender o agora, principalmente em meio a uma pandemia que assolou a sociedade. O autor retoma, dentro da tradição filosófica, a ideia de estultice<sup>19</sup>, conceito que em muito contribui para a compreensão de tal aceitação. “As dificuldades da compreensão decorrem do grau variado da estultice”. Vivemos em uma sociedade extremamente tecnológica, dinâmica e complexa e, para não cairmos na banalização da vida dentro dessa sociedade, precisamos de um processo formativo que nos prepare para o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências e habilidades, precisamos de uma formação crítica e alargada. No lado oposto, uma formação deficitária só irá gerar estultice. Assim, podemos afirmar que neoliberalismo autoritário se alimenta e avança sobre a estultice, a covardia e a menoridade, compondo práticas de assujeitamento.

Gostaríamos de resumir agora, em cinco pontos, os principais resultados da investigação empreendida neste primeiro capítulo de nosso trabalho. Primeiro, vivemos segundo a lógica de um “*êthos* neoliberal” que se faz presente em todas as dimensões sociais, bem como nas particularidades de cada indivíduo. As normatividades, princípios e valores desse *êthos* são construídos para sustentar comportamentos que defendam fortemente esses mesmos princípios, tal como um crente defende suas crenças. Segundo, esse *êthos* se sustenta e, ao mesmo tempo, é base de sustentação de uma governamentalidade neoliberal. A lógica de poder que organiza o mundo empresarial se disseminou para todas as formas de organização em uma espécie de totalitarismo. Assim, a lógica empresarial passa a ser estruturante da vida no seu dia a dia, na qual o modo de ser econômico neoliberal se transforma em um modo cultural de vida. Terceiro,

---

<sup>19</sup> “Característica ou atributo dos estultos, isso é, daqueles que, não apresentando sensatez e bom discernimento, são estúpidos, néscios ou, no jargão popular, burros (uma palavra que prefiro não usar para não ofender os muars...). Derivada dos radicais indo-europeus *stā-* (*estar de pé e imóvel*) e *stel-* (*pôr-se, colocar-se*), a palavra *estulto* situa-se no mesmo campo semântico das palavras *estábulo, estático, apóstolo, estátua, obstinado, estar, poste, pedestal, estupor, estado* e suas derivadas” (Veiga-Neto, 2020, p. 17).

os indivíduos passam a se configurar e a organizar sua vida reproduzindo as práticas do mundo empresarial. O sujeito passa existir como empreendedor de si mesmo e abandona o senso de solidariedade e coletividade para comportar-se segundo o senso de concorrência e lucratividade. Quarto, há um desdobramento disso para o campo educacional. De início, influenciando os Estados e as políticas públicas educacionais, fazendo com que os governos colaborem com a criação de sistemas de ensino que formem os indivíduos para serem operadores de técnicas úteis ao sistema de produção. Outro ponto é o desaparecimento, nos currículos, das competências e habilidades que visem o desenvolvimento do senso crítico e um direcionamento curricular que prioriza as áreas consideradas lucrativas. Quinto, a formação de uma educação que desenvolve valores e crenças que consolidem e reafirmem para o sujeito e para sociedade que tais comportamentos são necessários e válidos. Assim, a formação cultural validará a lógica do *êthos* e da governamentalidade neoliberal.

Isso significa, em termos formativos, uma redução da ideia de formação humana (*bildung*), ou seja, “o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva do raciocínio crítico rigoroso – também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro” (Nussbaum, 2015, p. 4). Não cabe, no modelo neoliberal, uma formação alargada e voltada para o humano esclarecido. As capacidades e competências que levam em conta a criatividade, as artes, as políticas e o pensamento esclarecido emancipador são abandonados à medida que o tempo (*cronos*) passa a perseguir a maximização do lucro. Assim, dentro da linguagem técnica e utilitarista, as humanidades sofrem um reducionismo.

No capítulo seguinte vamos analisar propostas formativas, baseadas no esclarecimento (*Aufklärung*), que podem fazer frente à lógica da governamentalidade neoliberal em direção a uma formação humana que prioriza a crítica emancipatória como forma de vida.

### 3 FOUCAULT E A QUESTÃO DO ESCLARECIMENTO KANTIANO

[...] burrice ativa, deliberada, consciente. Essa capacidade de tornar a si próprio cego e burro, essa teimosia em não querer saber (Gros, 2018).

Ao longo do capítulo anterior, realizamos, amparados em autores e pesquisas, um breve diagnóstico sobre o tempo em que vivemos, apoiando-nos em autores como Foucault, Dardot e Laval, Dalbosco, Cenci e Brown. Esse diagnóstico demonstrou que vivemos em uma nova razão de mundo (Dardot; Laval, 2016), revelando que estamos sujeitos a práticas neoliberais nas quais o indivíduo se transforma em um *Homo economicus*. Também percebemos como os sistemas educacionais são instrumentalizados para subjetivar, nos indivíduos, crenças e desejos que se emparelham com a razão social neoliberal e conservadora autoritária. Analisamos os fundamentos da razão de mundo neoliberal. Estudamos as implicações que a governamentalidade neoliberal exerce sobre a sociedade e os indivíduos, e destacamos – a partir da obra *O Nascimento da Biopolítica*, fio condutor dessa fase – como a nova razão neoliberal gestou práticas de assujeitamento.

O capítulo que segue tem por objetivo realizar uma apropriação reconstrutiva das duas primeiras aulas do livro *O Governo de Si e dos Outros*, escrito em 1982, e do texto *O que São as Luzes?*, de 1984. A apropriação desse texto de Foucault, ao longo da tese, pode compor uma crítica à governamentalidade neoliberal e conservadora autoritária, que, como vimos, está empurrando as pessoas para o assujeitamento e para a minoridade. Também fazemos imbricações desses referenciais teóricos para propor marcos que fundamentem uma educação de desassujeitamento e que tenha em vista a maioria.

Dessa forma, buscamos por uma governamentalidade que se aproxima e se fundamenta em uma possibilidade lógica de resistência às forças neoliberais, construindo processos para uma educação próxima da *Bildung*. Essa educação é baseada na crítica, mas também pode passar pela educabilidade das emoções, da sensibilidade, dos afetos, da ética e por uma criatividade libertadora (Dalbosco; Mühl; Flickinger, 2019).

A busca, nos textos de Foucault<sup>20</sup>, principalmente no que concerne ao esclarecimento, pode resultar em uma perspectiva de resistência ao modelo de governamentalidade imposto aos

<sup>20</sup> Cabe deixar claro nesse início, que não iremos abordar as diferenças do pensamento de Foucault em relação a Kant. Basta salientar que em uma das versões publicadas de *Qu'est-ce que les Lumières?*, o último Foucault compreende em Kant o fundamento e a bifurcação de duas tradições críticas da filosofia moderna, colocadas à escolha: por um lado, uma analítica da verdade, preocupada com a questão das condições segundo as quais o conhecimento verdadeiro é possível, por outro, uma ontologia da atualidade, na qual Foucault se inscreve de bom grado, preocupado com a questão de nós mesmos, com o campo atual das experiências possíveis. É nessa

indivíduos nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 1970, com a configuração do que se passou a chamar de neoliberalismo. Quando adentramos nos escritos de Foucault, encontramos uma ideia de formação humana (*Bildung*) subjacente ao sentido kantiano de esclarecimento (*Aufklärung*), que é indispensável para o encaminhamento de um processo de emancipação dos sujeitos e para o uso público da razão.

A seguir, pontuaremos brevemente algumas características da ontologia do presente dentro da lógica do esclarecimento e da analítica do sujeito com base nos escritos que Foucault extrai das análises que faz de Kant, bem como interpretar o sentido de esclarecimento exposto por Foucault no curso datado de 5 de janeiro de 1983. Essa leitura da ontologia do presente se alinha com a crítica do presente e como crítica ontológica de nós mesmos, ou seja, buscamos analisar a crítica da realidade e a autocrítica do sujeito. Dessa reconstrução, é importante reter, para os propósitos da tese, quais são os aspectos nucleares que Foucault retém da questão da *Aufklärung* kantiana para justificar sua ontologia do presente e suas imbricações com a formação humana e, de maneira mais específica, com a educação, com a qual defendemos a tese de que o sentido que a educação para esclarecimento (*Aufklärung*) toma nos escritos de Foucault pode ser fundamental, para a formação humana/pedagógica, para a emancipação do sujeito, para a democracia e é indispensável para o uso público da razão.

De maneira específica, e dentro da linha que a terceira fase foucaultiana toma, o conceito de ontologia do presente torna-se fundamental para a compreensão dos escritos de Foucault sobre a relação que o sujeito faz de si, do outro e da atualidade. Nessa fase, a ontologia do sujeito pode ser compreendida como a relação filosófica que o sujeito tem com a atualidade. A

---

última fase que nossa Tese se apoia. Parece-me que Kant fundou duas grandes tradições críticas que dividiram a filosofia moderna. [...] na filosofia moderna e contemporânea, existe outro tipo de questão, outro modo de interrogação crítica: aquela que nasce, justamente, na questão da *Aufklärung* ou no texto sobre a revolução. Essa outra tradição crítica coloca a questão: O que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Não se trata de uma analítica da verdade, trata-se de uma ontologia do presente, uma ontologia de nós próprios. Creio que a escolha filosófica com a qual nos confrontamos atualmente é esta: podemos optar por uma filosofia crítica que se apresenta como analítica da verdade em geral ou podemos optar por um pensamento crítico que toma a forma de uma ontologia de nós próprios, uma ontologia da atualidade. É esta forma de filosofia que, de Hegel à Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche e Max Weber, fundou uma forma de reflexão na qual tentei trabalhar. “Kant me semble avoir fondé les deux grandes traditions critiques entre lesquels s’est partagée la philosophie moderne. [...] il existe dans la philosophie moderne et contemporaine un autre type de question, un autre mode d’interrogation critique: c’est celle que l’on voit naître justement dans la question de l’*Aufklärung* ou dans le texte sur la révolution; cette autre tradition critique pose la question: “Qu’est-ce que c’est que notre actualité? Quel est le champ actuel des expériences possibles?” Il ne s’agit pas là d’une analytique de la vérité, il s’agira de ce que l’on pourrait appeler une ontologie du présent, une ontologie de nous-mêmes, et il me semble que le choix philosophique auquel nous nous trouvons confrontés actuellement est celui-ci: on peut opter pour une philosophie critique qui se présentera comme une philosophie analytique de la vérité en général, ou bien on peut opter pour une pensée critique qui prendra la forme d’une ontologie de nous-mêmes, d’une ontologie de l’actualité; c’est cette forme de philosophie qui, de Hegel à l’école de Francfort en passant par Nietzsche et Max Weber, a fondé une forme de réflexion dans laquelle j’ai essayé de travailler.” (Foucault, M. “Qu’est-ce que les Lumières?”. In: Defert, D; Ewald, F. (Orgs.). Dits et écrits II. Op. cit. p.1506-1507).

ontologia do presente é compreendida como uma atitude filosófica que o sujeito toma em relação à atualidade, na qual ele busca compreender criticamente o seu contingente e a si mesmo em um processo de subjetivação de verdades, poderes e normas.

O significativo interesse suscitado na aula inaugural de 5 de janeiro de 1983 deve-se à introdução, na agenda filosófica, da temática da atualidade, ou, mais precisamente, da atualidade como tópico de discussão. Portanto, nesta aula, Foucault afirma que a filosofia, a partir do artigo de Kant, torna-se

a superfície de emergência de sua própria atualidade discursiva, atualidade que ela interroga como evento, como um evento do qual ela tem de dizer o sentido, o valor, a singularidade filosófica, e no qual ela tem de encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento do que ela diz<sup>21</sup> (Foucault, 2008, p. 14).

Dessa noção, inicialmente podemos afirmar que a questão da ontologia do presente passa a ser uma investigação mais que histórica e factual sobre nós mesmos, no momento histórico do presente e da atualidade, e passa a ser uma investigação filosófica fundamentada na herança kantiana da crítica sobre a atualidade e sobre o *Ser* dessa atualidade. Por isso, a questão “*quem somos nós no presente?*” revela-se pertinente.

Ricardo Terra (1997, p. 73) comenta essa postura de Foucault e sua relação com a crítica kantiana, destacando que, a partir das últimas pesquisas foucaultianas, o foco da crítica deixa de ser a verdade ou o poder e passa ser a ontologia do presente, pois

[...] em uma de suas últimas aulas no Collège de France, em 5 de janeiro de 1983, Michel Foucault comentou o texto de Kant “*Was ist Aufklärung?*” e, o que é surpreendente, colocou-se na trilha aberta por Kant, na medida em que este, ao lado da recusada analítica da verdade, teria fundado uma outra perspectiva crítica, a da ontologia do presente.

O gesto de interrogar-se sobre o presente, ao identificar nele práticas de constituição do sujeito, quer sejam de liberdade ou de assujeitamento e dominação, possibilitando a emergência de novos modos de relação do sujeito consigo e com os outros, será referido por Foucault como a ontologia do presente. Essa ontologia do presente passa ser uma atitude filosófica enquanto reflexão crítica sobre limites historicamente instituídos, passíveis de ultrapassagem e transformação. Desse modo, Foucault reconhecerá essa ontologia como um *êthos* filosófico, por meio do qual os sujeitos assumem o papel de ator e de objeto de procedimentos de reflexão crítica. Assim, há uma força filosófica que busca compreender o que é o sujeito no momento

---

<sup>21</sup> Tradução nossa.

da atualidade de sua vida, levando em consideração as formas de governamentalidade que poderão influenciar na constituição dos sujeitos de uma atualidade.

Essa perspectiva da ontologia do presente carrega, em sua lógica, a analítica do sujeito. Entre os pesquisadores do campo, é conhecida a afirmativa de Foucault de que é o sujeito, e não o saber-poder, o tema geral que norteia suas análises. A mudança na lógica das pesquisas, a partir do fim dos anos 80, pegou de surpresa os leitores de sua obra, até então restrita aos livros que têm o poder como grande tema. No entanto, para os que acompanhavam seus cursos no *Collège de France*, a ideia possui uma clara coerência, como detalharemos a seguir, pois indica a reorientação de sua trajetória de pesquisa, a partir de 1978, em direção aos estudos da governamentalidade com foco na analítica do sujeito. Gros resume esta guinada no pensamento de Foucault de maneira lapidar: “Já não se trata mais de uma genealogia dos sistemas, mas de uma problematização do sujeito” (Gros, 2010, p. 458).

De modo conceitual, para situar e diferenciar o entendimento que o filósofo francês faz do termo, cabe pontuar brevemente suas diferenças com a tradição. No que tange à ideia de sujeito e ao se referir ao “sujeito”, Foucault não guarda proximidade com a tradição filosófica hegemônica em torno do tema. Como podemos verificar, a “tradição filosófica associa a noção de sujeito a seu sentido etimológico. Do latim, *subjectum*, que pode ser entendido como um objeto passivo e neutro. Ou substantivado, do verbo *subjicere* = lançar, colocar sob. [...] coisa ou substância sujeita à predicação” (Fontanier, 2007, p. 121-122). O sujeito é entendido como aquilo que subjaz, substrato ou fundamento, sobre o qual incidem as predicções.

Mas não é esse sujeito, como substância essencial, que percebemos nas pesquisas de Foucault, principalmente a partir de 1978 até 1984, ano de sua morte. O que lhe interessava eram os diferentes modos pelos quais, em nossa sociedade e em meio às práticas de governamentalidade, os seres humanos se tornaram sujeitos (Foucault, 2018). Foucault não visava construir uma teoria do sujeito de forma universal e hegemônica, em consonância com a tradição filosófica predominante, mas uma analítica dos diferentes modos de subjetivação dentro das práticas de governamentalidade.

Em uma entrevista publicada nos *Ditos e Escritos*, Foucault explica, que para realizar esse movimento, que foi necessário recusar uma teoria a priori do sujeito, como a possuem o existencialismo e a fenomenologia. Para o filósofo, o sujeito não é uma substância, mas uma forma, sempre diversa, que é precisamente a constituição histórica dessas diferentes formas de sujeito em relação aos jogos de verdade, poderes e normas (Foucault, 2017). Assim, não encontramos em Foucault uma indagação ontológica que busca construir uma teoria geral e

universal sobre o sujeito, mas uma analítica dos diferentes modos de subjetivação, forjada sobre verdade e modos de vida específicos.

Abdicar de uma teoria do sujeito enquanto submisso a uma determinada verdade ou a um poder, para construir uma analítica da subjetivação, implica no distanciamento de um enfoque da arqueologia da verdade ou da genealogia do poder em direção a modos éticos de constituição de si. Ainda que alguns estudiosos defendam haver uma ontologia foucaultiana, revelada em seu projeto de uma ontologia de nós mesmos, trata-se, na verdade, de uma ontologia, não universal, mas singular, regional e historicamente circunscrita ao nós, que dela se ocupa.

Para Foucault, a passagem entre uma subjetivação que se faz sob práticas coercitivas para uma subjetivação reflexiva mais autônoma ocorreu em decorrência de sua pesquisa sobre governamentalidade na perspectiva de uma analítica do sujeito. A subjetivação passou a ser pensada, então, a partir de dois vetores: as práticas de assujeitamento e as práticas de si. O segundo vetor foi aprofundado a partir de 1980, estando associado à atitude crítica em relação à governamentalidade, tendo um caráter individual, coletivo, institucional e político.

Mas para tentar ser minimamente coerente a Foucault e suas incursões a Kant, e até para poder indicar aqui o que ele empreendeu e o que ele nos permite pensar, ou, ainda, o que ele nos permite identificar de potência em seus escritos e relacionar com outros escritos, faremos aqui uma breve interpretação de seu percurso intelectual relacionado às fases que marcaram suas pesquisas até a fase ética e da formação humana pautada no esclarecimento e no cuidado de si. Em seguida, faremos uma análise hermenêutica das duas primeiras aulas do livro *O Governo de si e dos outros* (2010).

Tratando brevemente do panorama das pesquisas de Foucault, sua obra costuma ser dividida em três fases: a primeira, marcada por *As palavras e as coisas* (1966), a segunda, por *Vigiar e punir* (1975); e, a terceira, pela *História da sexualidade* – publicada em três volumes, o primeiro deles (*A vontade de saber*) tendo aparecido em 1976. A primeira fase, a analítica do saber, é marcadamente epistemológica, buscando desvendar o solo do qual brotam os saberes; a segunda, podemos dizer que é sobre política e poder, pois Foucault procura mostrar a íntima relação entre os saberes e os poderes; a terceira, volta-se para a ética quando, ancorado em Nietzsche, o francês vai propor que cada um faça de sua vida uma obra de arte (Machado, 1988).

Dentro dessa lógica e sabendo que a obra de Foucault já foi visitada inúmeras vezes e que é algo comum nos estudiosos são as fases do pensamento foucaultiano. É o caso do espanhol Miguel Morey (1991, p. 9), que propõe que compreendamos a obra foucaultiana articulada em torno de três eixos: o ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo, afirmando que sua

unidade está justamente na dimensão ontológica. Alfredo Veiga-Neto (2011), por sua vez, opera com o critério de Morey, mas falando em domínios do pensamento foucaultiano, e não em eixos, para não dar uma conotação de espacialidade e fuga do domínio temporal-histórico, tão presente em sua obra. Assim, percebe-se o todo do autor em três domínios.

Como critério situacional das fases, podemos dizer que o primeiro momento é compreendido como o período “arqueológico”, em que o objeto de análise é o saber. Foucault investiga os jogos de verdades e as regras que compõem as formações discursivas que proporcionam o aparecimento de determinado saber. No segundo momento de sua filosofia, o genealógico como analítica do poder, inicia-se pelo fato de que, ao estudar as condições de verdade, percebe que sua produção e seu surgimento estão associados a determinadas práticas sociais, sendo uma das regras que a produção discursiva mantém em sua raiz. Portanto, nesse momento, Foucault descobre que essas práticas sociais relacionadas à produção do saber ocorrem mediadas por “relações de poder”.

Dessa forma, as estratégias de poder visam a controlar as atitudes dos indivíduos, a governar suas ações. Os indivíduos submetidos a esse regime de relações têm sua subjetividade moldada. Com esse objetivo, criam-se estratégias de exercício de poder direcionadas em produzir uma espécie de subjetividade, o que se configura na construção do sujeito dócil, ou seja, do corpo eficiente em termos de produção e incapaz de problematizar e reagir ao sistema (Foucault, 2007).

Porém, no terceiro momento, a analítica do sujeito, Foucault percebe falhas nessa estrutura moldada por estratégias de poder, há pontos no diagrama de poder que oferecem resistência, ou seja, dobram o poder (Deleuze, 2015), escapam, em parte, do processo de docilização. A tese que defendemos, a partir de interpretações de sua obra, é a de que a educação que incorporar o princípio da atitude crítica e do esclarecimento poderá proporcionar uma subjetivação de resistência aos imperativos condicionantes e disciplinadores da sociedade moderna.

Os textos do último Foucault, principalmente aqueles da analítica do sujeito apresentados nos cursos oferecidos no Collège de France, *Hermenêutica do Sujeito* e *O Governo de Si e dos Outros*, se tornam uma ferramenta conceitual indispensável para pensar criativamente a relação entre filosofia e formação humana.

Nessa perspectiva, Veiga-Neto (2011, p. 16) comenta: “Mas se Foucault não é um grande remédio, ele é, sem dúvida, um grande estimulador. Ele pode funcionar assim como Nietzsche funciona: como um catalisador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e nossas ações”. Ou seja, seu esboço de uma ontologia do presente pode auxiliar a

esclarecer em que medida a educação possui fundamentos de uma espiritualidade filosófica, abrindo a possibilidade para que a própria pedagogia e a formação humana sejam compreendidas como um modo de vida ascético visando à transformação ética dos sujeitos envolvidos.

Dito isso, é importante notar que há uma ideia em direção às experiências e um afastamento das finalidades abstratas. Cabe declarar, nesse sentido, que a dimensão analítica do sujeito apontará para a relação clara com a forma como esse sujeito se constrói em uma dimensão do público e do privado, ressaltando-se que a questão da atualidade não é filosoficamente abstrata. O sujeito se constrói a partir de um processo de formação humana (*Bildung*) que necessariamente se fundamenta em práticas filosóficas – a exemplo da ascese grega (Foucault 2018b) – ou como a atitude crítica e o cuidado de si<sup>22</sup>.

Uma segunda questão, dentro desse mesmo texto, está no uso público e privado da razão. O uso privado é entendido como o uso da razão diante das atividades legais e institucionais. Já o uso público é compreendido como a capacidade de falar a verdade (*parresia*) de forma livre diante da assembleia. Assim, o esclarecimento (*Aufklärung*) passa a ser um constante deparar-se com a atualidade, com a experiência e com o presente, seja de forma privada ou pública. E mais, *Aufklärung* é um modo de relação reflexiva com o presente. A ontologia do presente relaciona-se e compromete-se com uma atitude filosófica que exige do sujeito fazer uso da razão reflexiva, de forma pública ou privada, na sua atualidade.

Por fim, podemos afirmar que encontramos em Foucault, e já de forma pioneira na sua apropriação de Kant, um novo *êthos* filosófico. Tal fenômeno ocorre porque se exige do sujeito uma maneira de se colocar no mundo. Esse *êthos* é fundamentado na atitude crítica diante do presente. Isso implica a adoção de um modo normativo de experienciar a vida, porém não de forma espontânea ou aleatória, mas sim de forma deliberativa, esclarecida e livre, em um contexto em que o mestre, a leitura, a escuta e a escrita podem fazer parte desse processo.

Como vimos, Foucault não efetuou a crítica do presente em relação à formação humana e à educação em sua obra. Nas vezes em que se refere diretamente à temática, tratou-a apenas como tecnologia de poder disciplinador. Mas a obra de Foucault podemos fazer uso e nos conduzir a espaços de resistência diante da lógica governamental neoliberal. Suas ideias têm-

---

<sup>22</sup> As imbricações desse processo formativo, que não é o objetivo do autor francês, mas das quais nos apropriamos para fazer frente a governamentalidade atual e neoliberal, precisam levar em conta o todo do último Foucault. Assim, a leitura de obras como *A hermenêutica do sujeito* (com as análises que tratam do cuidado de si e que abordam sobre o mestre, a escuta, a leitura e a escrita) e *Governo de si e dos outros* (que trata sobre as análises da *Aufklärung* e da *parresia*) comunicam-se e complementam-se para uma possível formação humana como *Bildung*.

nos permitido apontar para uma educação fortemente sustentada por um pressuposto ético, a saber, da ação educativa voltada para o cultivo do ser esclarecido, virtuoso, para a moralidade, para a multiplicidade do interesse, temas que serão apresentados nos capítulos posteriores da tese.

Antes de começar esse percurso interpretativo, cabe ainda destacar que, de provocações em provocações, fomos levados a correr o risco de nos apropriar das ideias de Foucault e “usá-las” – com uma postura hermenêutica – alinhadas ao nosso problema de pesquisa, que trata da possibilidade da formação humana emancipadora em contrapartida à lógica da menoridade, ou seja, do assujeitamento e da docilização dos corpos. Desse modo, os escritos de Foucault são os que mais fornecem elementos para que se possa ir além do diagnóstico do presente e prospectar possíveis cenários de transformação da realidade e, conseqüentemente, uma perspectiva emancipadora do sujeito no que se refere a sua relação com o uso democrático e público da razão.

A interpretação que Foucault faz de Kant, reconstrói uma análise do presente e dos sujeitos da ação. Ação essa que se desenvolve em três formas, às quais Foucault (2010, p. 4) chama de focos de experiência. “Esses três elementos – formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis – são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de ‘foco de experiência’” (Foucault, 2018a, p. 5). É a partir desse conjunto epistêmico, ético e estético que o autor compõe sua exegese do esclarecimento de Kant, sua ontologia do presente e sua leitura de época.

Não é simplesmente: o que, na situação atual, pode determinar esta ou aquela decisão de ordem filosófica? A questão se refere ao que é esse presente. Ela se refere, em primeiro lugar, à determinação de certo elemento do presente que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar entre todos os outros. O que, no presente, faz sentido: atualmente, para uma reflexão filosófica? Trata-se, em segundo lugar, na questão e na resposta que Kant procura lhe dar, de mostrar em que esse elemento é o portador ou a expressão de um processo, de um processo que concerne ao pensamento, ao conhecimento, à filosofia. E enfim, em terceiro lugar, trata-se, no interior dessa reflexão sobre esse elemento do presente, portador ou significativo de um processo, de mostrar em que e de que modo quem fala, como pensador, como estudioso, como filósofo, faz parte ele próprio desse processo. Mas é ainda mais complexo do que isso. Ele tem de mostrar não só em que sentido ele faz parte desse processo, mas como, fazendo parte desse processo, ele tem, como estudioso ou filósofo ou pensador, certo papel a desempenhar nesse processo em que será, portanto, ao mesmo tempo elemento e ator (Foucault, 2018a, p. 13).

Esse texto, faz mais sentido quando olhado na dimensão do uso da razão e da forma como o sujeito toma coragem diante do processo histórico, seja como objeto ou como ator do

processo que busca compreender a atualidade que se contextualiza no mundo e, também, o sentido do *Ser* que habita esse mundo. Essa questão da atualidade e da reflexão sobre o presente inaugura, na história da filosofia, uma maneira de pensar na qual o sujeito é o objeto da filosofia e, ao mesmo tempo, o sujeito que faz filosofia.

Dito isso, a partir de Foucault, gostaríamos de resgatar alguns pontos que abordamos na primeira parte desta investigação antes de continuarmos a interpretação dos textos. Cabe ligar brevemente a ideia de presente e o diagnóstico de época. Em primeiro lugar, cabe destacar que não vivemos no tempo presente de Foucault ou de Kant, mas podemos usar suas ideias para nos colocarmos diante do nosso presente. Dessa maneira, se, na guinada filosófica que o autor francês faz, encontramos a pergunta ontológica sobre o *Ser* e seu presente, cabe agora perguntar quem é o sujeito do nosso presente. Que presente é esse que interpela nossa crítica e entendimento? De qual momento presente e de qual processo fazemos parte e em que sentido isso nos afeta? Como podemos fazer, dentro desse presente, o uso público ou privado da razão?

Em segundo lugar, não pretendemos esgotar essa reflexão, embora possamos interpretar nosso presente, sem sermos generalistas, como um momento de imperialismo do *modus* neoliberal, que se exemplifica no modelo de sujeito empreendedor de si. Dentro dessa mesma lógica, a sociedade atual também se fundamenta nesse mesmo princípio e nesse *modus operandi*. Nesse sentido, se, por um lado, encontramos na interpretação de Kant, feita por Foucault, a definição de Iluminismo como a saída da menoridade, fazendo uso público e privado da razão, por outro encontramos, no tempo presente, o sujeito relacionando-se cotidianamente com a menoridade neoliberal. Não só se relaciona como também é pressionado a formar sua subjetividade de acordo com essa menoridade.

Por último, uma análise do presente histórico aponta para um retorno à menoridade. Porém, a menoridade neoliberal apresenta-se como constituinte do sujeito no momento presente. Isso ocorre porque percebemos que a proposta iluminista de esclarecimento não se completou e também não se esgotou<sup>23</sup>. A posição que defendemos, ligada especificamente a esse ponto, é que a época da menoridade não se refere mais a um tempo específico, dado em uma determinada época. A formação para o esclarecimento e para saída da menoridade não pertence, tampouco, a um momento específico da história, trata-se de um processo contínuo que precisa ser lembrado constantemente. Eis, então, o papel da filosofia como forma de vida e da formação humana fundamentada na crítica e no esclarecimento: colaborar com a saída da menoridade e com a emancipação do sujeito e da sociedade em um processo sem ponto final.

---

<sup>23</sup> Pontuamos que não objetivamos um regresso ao século XVII, mas fazer imbricação com pontos que ainda não se esgotaram.

Esses três apontamentos são importantes na medida em que se tornam objetos de reflexão nas interpretações que fizemos do texto de Foucault. Assim, não estamos deslocando nossa pesquisa para um idealismo ou para uma pretensão teleológica, mas para a análise reflexiva de quem somos no momento presente e nossa relação com a minoridade e com a maioria. Esse momento apresenta uma tensão constante entre o projeto neoliberal e um possível processo de formação humana reflexivo e de resistência.

Feitos esses apontamentos, voltamos nossa análise às especificidades de Foucault. Tais interpretações de Foucault e Kant poderão dar suportes reflexivos à ideia de formação humana esclarecida que se opõe à formação humana reduzida à minoridade neoliberal. Mais especificamente, a compreensão de Foucault sobre o esclarecimento e a ontologia do presente ocupa as duas primeiras aulas proferidas no Collège de France, ocorridas em 1983 e editadas com o título *O Governo de Si e o Governo dos Outros* (2010).

Esse texto, como já anunciado aqui, não trata de educação, mas pode tornar-se uma ferramenta conceitual indispensável para pensar criativamente a relação entre filosofia e educação. Essa relação pode estar fundada em uma ontologia do presente.

Portanto, e esta é a ideia conclusiva importante deste tópico, o questionamento da filosofia sobre a atualidade conduz para a reflexão sobre nós mesmos. Se este é o resultado alcançado até aqui, cabe-nos ainda interrogar: o que significa este “nós mesmos” e que problemática pedagógica ele carrega? [...] Em princípio, a ideia da *Aufklärung* como *Mündigkeit* (maioridade) parece revelar-se uma pista esclarecedora, porque vai nos mostrar que este “nós mesmos” compreendido na perspectiva do “governo de si” precisa também ser formado pelo “governo dos outros”. É esta mútua dependência entre governo de si e governo dos outros que, na medida em que exige um processo formativo-educacional, autoriza-nos a falar de um primado pedagógico inerente à questão da *Aufklärung* como maioria (Dalbosco, 2010, p. 12).

Assim, essa e outras obras do último Foucault, como textos curtos e entrevistas desse momento final de sua produção, são marcadas por uma preocupação com a temática da atitude crítica e esclarecida, sem ser prescritiva, ou seja, com a busca de uma forma de produzir a vida, uma vida que seja marcada pelo cuidado de si e pelo exercício permanente de si consigo mesmo. Para isso, Foucault volta a Kant e aos antigos gregos a fim de estudar como a formação humana pode ser uma *estilística da existência*, pela qual cada indivíduo deve moldar sua vida como se produzisse uma obra de arte. Uma obra de arte inacabada, em permanente modificação de si sobre si. Como apontamos ao longo da tese, esse processo de formação, em diálogo consigo mesmo e com o outro, precisa ser fundamentado em uma atitude crítica forte, porém, é necessário que essa atitude se coloque em diálogo com as outras dimensões humanas, como a

sensibilidade e a criatividade. Isso não enfraquece a postura crítica subjacente ao esclarecimento, pelo contrário, colabora no processo formativo que se alinha à *Bildung*.

Dessa forma, o sujeito, ao constituir estilos diferenciados de vida, como só fundamentados na formação humana (*Bildung*), promove o surgimento de focos de resistência aos mecanismos disciplinadores de poder e dominação que têm como objetivo normalizar e padronizar a existência humana. O homem, voltando-se para si reflexivamente, alcança um patamar de liberdade e dá a si mesmo regras de existência distintas de padrões e normas ditadas pelas relações sociais, esculpindo, assim como uma obra de arte, sua vida e subjetividade. Portanto, ao analisar a concepção ética de Michel Foucault referente ao homem moderno, ao cuidado de si e sua importância para uma vida autodeterminada, abre-se um espaço para se refletir como esses conceitos podem ser complementares com a educação compreendida como esfera de configuração e efetivação humana para além dos mecanismos condicionantes que controlam e assujeitam.

A importância de se discutir este tema se dá pelo fato de que há inúmeras formas de subjetivação dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. Como apontamos no diagnóstico de época, as tecnologias de controle, cada vez mais, se proliferam de maneira dissimulada e produzem subjetividades heterônomas e fragilizam a capacidade autodeterminante dos indivíduos.

Enfim, a pesquisa pretende contribuir para uma compreensão crítica da sociedade atual, como uma ontologia do presente, bem como para a problematização de práticas de resistência a partir da educação. Acredita-se que essa investigação venha a contribuir para as discussões filosóficas e educacionais sobre a formação humana numa perspectiva alargada, a construção de sujeitos autônomos, capazes do cuidado de si e dos outros, resistentes aos imperativos estreitadores da ideologia/mentalidade neoliberal.

Assim, ao reconstruirmos o sentido de esclarecimento e formação humana em Kant e em Foucault, estabelecendo um paralelo comparativo entre os dois, percebemos que a interpretação de Foucault sobre a *Aufklärung* kantiana serve não só para construir uma ontologia do presente reflexiva ou um eu reflexivo, como, também, ao mesmo tempo, para estabelecer, exemplarmente, a profunda problemática que está inserida a formação humana. Kant teria explicitado a tensão entre autoridade e autonomia que o filósofo francês tematizou ao longo dos últimos anos de seu trabalho. Ele veria no uso esclarecido da razão a superação da minoridade, problematizada por Foucault ao realizar a crítica dos mecanismos modernos de dominação. A relação entre Foucault e o esclarecimento, entretanto, não deve ser entendida como continuidade do projeto kantiano. Mais que um conjunto de doutrinas e sistemas de

pensamento, o esclarecimento corresponde, para ele, a uma atitude, uma forma de interrogar a atualidade. Essa atitude permite lançar, sobre os acontecimentos históricos, o olhar de suspeita, que faz ver no limite de práticas e saberes estabelecidos e propor um fundamento para a educação.

### 3.1 O si e os outros

Como já exposto, a análise do presente que podemos fazer a partir de Foucault não pode ser finalizada em si mesma, mas sempre há espaço para reestruturações analíticas. As recorrentes leituras que fazemos do texto permitem novas descobertas e, muitas vezes, demonstram limitações interpretativas. Justifica-se, assim, a leitura que fazemos dos dois primeiros capítulos da obra *O Governo de Si e dos Outros*, na qual Foucault aborda o tema do Esclarecimento (*Aufklärung*)<sup>24</sup>.

A obra trata de dar continuidade ao tema já levantado no curso de 1982, sobre a questão do cuidado de si, na qual são abordados temas, a partir da filosofia grega e romana, sobre técnicas, historicamente situadas, pelas quais o sujeito se constrói em uma relação de leitura, escuta e escrita consigo mesmo (Foucault, 2018a). As técnicas de cuidado de si são determinantes na formação do sujeito, tanto para exercício da liberdade como para deflagrar atitudes degeneradas, como o hedonismo, o egoísmo ou o narcisismo. Gros (2010, p. 344), ao comentar a situação do curso de 1983, pontua que “se situa, portanto, no prolongamento do de 1982. Aliás, faz com frequência referência a ele, lembrando aqui e ali análises anteriores”.

Na aula de 5 de janeiro de 1983, primeira hora, há um cuidado em situar o seu tema de estudo<sup>25</sup>. Primeiro Foucault cita brevemente as fases que marcaram a sua trajetória de pesquisa e pesquisador. Tomando os estudos sobre a loucura como exemplo, Foucault foi enfático em dizer que seus primeiros anos se voltaram para a análise das matrizes de conhecimento, enquanto os anos seguintes serviram para discutir como as normas permitiram construir normas de comportamentos no interior da sociedade e, por último, se dedicou a estudar os modos de

<sup>24</sup> O tema do texto da aula de 5 de janeiro de 1983 *O que é o Esclarecimento? (Was ist Aufklärung?)* também será tratado de forma semelhante em um escrito de 1984 intitulado *O que São as Luzes? (Qu'est-ce que les Lumières?)*, publicado na coleção de texto Ditos e Escritos (*Dits et Écrits*). Iremos cotejar algumas passagens desse escrito para melhor explicar nossa exegese.

<sup>25</sup> Logo na introdução do capítulo fizemos uma divisão das fases que envolvem a pesquisa de Foucault – arqueológica, genealógica e ética – para marcar nossa pesquisa. No início do livro *O Governo de Si e dos Outros*, o próprio Foucault faz essa explanação. Mantemos as duas explanações, mesmo que repetitivas, uma para marcar o olhar de Foucault sobre seu percurso e outra para marcar seus intérpretes. Tal marcação reforça o percurso da pesquisa foucaultiana.

ser do sujeito<sup>26</sup>. “Foram esses três aspectos, essas três dimensões da experiência da loucura (formas de saber, matriz comportamental, constituição de modos de ser do sujeito), que procurei, com maior ou menos sucesso e eficácia, reunir” (Foucault, 2018a, p. 5).

O autor revisita suas principais temáticas de pesquisa criando uma ligação entre as fases pesquisadas e, ao mesmo tempo, justificando seu momento de abordagem. Ainda no início da aula, o autor aponta, nesse percurso, para uma forma de análise que ele denomina como “focos de experiência”, nos quais se articulam, mesmo que não explicitamente, a composição de “saber possível, matrizes normativas e modos de existência virtual para sujeitos possíveis” (Foucault, 2018, p. 5).

No início da primeira aula de 5 de janeiro de 1983, podemos encontrar a seguinte divisão:

Estudar primeiro o eixo da formação dos saberes foi o que procurei fazer, em particular acerca das ciências empíricas nos séculos XVII-XVIII, como a história natural, a gramática geral, a economia, etc., que para mim não eram mais que um exemplo para a análise da formação dos saberes [...]. Segundo, tratava-se de analisar em seguida, digamos, as matrizes normativas de comportamento. E aí o deslocamento consistiu, não em analisar o Poder com "P" maiúsculo, nem tampouco as instituições de poder ou as formas gerais ou institucionais de dominação, mas em estudar as técnicas e procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros [...] Enfim, em terceiro lugar, tratava-se de analisar o eixo de constituição do modo de ser do sujeito. E aí o deslocamento consistiu em que, em vez de se referir a uma teoria do sujeito, pareceu-me que seria preciso tentar analisar as diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito (Foucault, 2018a, p. 5-6).

Há, primeiro, nessa justificativa inicial, na obra *O Governo de Si e dos Outros*, o cuidado de Foucault para não ser visto como um pesquisador descontínuo e assistemático. Ele conecta as fases do seu processo de pesquisa como um grande contínuo, no qual o tema principal é o sujeito e os seus mecanismos de construção, ora como construção de saberes, ora como construção de poderes e ora como ética/estética de si.

---

<sup>26</sup> Vários pesquisadores apresentam o pensamento de Foucault dividido em três momentos. Embora tenhamos optado por um processo contínuo, no qual o sujeito e sua construção são o tema principal, também concordamos que, didaticamente, essa separação de períodos faz sentido. Celso Kraemer, na obra *Ética e Liberdade em Michel Foucault* (2011, p. 265), pode contribuir na estrutura dessa divisão: “Há uma periodização da obra de Foucault que se tornou canônica. A análise se dá a partir da organização didática, apontando para a existência de três fases desenvolvidas sucessivamente. Uma primeira iria da HL até *A Arqueologia do Saber* (1969), dedicada justamente à questão do saber, de seus modos de constituição e das condições de sua aparição. A segunda iria até o primeiro volume de história da sexualidade – *A Vontade de Saber* (1976), centrada na questão do poder. E a terceira fase, dedicada à problemática da ética, após 1976 até o último ano de sua vida, quando publicou o segundo e o terceiro volume de *História da Sexualidade – o Uso dos prazeres e o Cuidado de Si* (1984)”. Porém, o próprio Kraemer sugere uma outra ordem na qual se busca superar a ideia de que saber, poder e ética seriam domínios independentes: “Essa nova ordenação se daria justamente pela inseparabilidade e simultaneidade de saber, poder e liberdade em seus trabalhos” (Kraemer, 2011, p. 266).

Decisivo aqui é o deslocamento da problemática do conhecimento para o saber: a própria noção de saber já deveria conter, então, intuições originárias que se tornariam cada vez mais claras, ganhando concatenações concretas ao alcançar a pragmática de si. Nesse sentido, o deslocamento do conhecimento para o saber não significa somente o abandono de uma temática “tradicional”, marcada pela analítica da verdade, mas, sim, quando visto retroativamente, na perspectiva da trajetória intelectual de Foucault, o prenúncio da futura recusa explícita de tal analítica e, simultaneamente, a justificativa em germe da pragmática de si (Dalbosco, 2010, p. 208).

O segundo ponto a se destacar é o de que, no início dessa obra, encontram-se ligações e continuidades de alguns temas da obra *A Hermenêutica do Sujeito*, fruto do curso dado no ano anterior. O autor afirma que “é um pouco esse percurso dos caminhos já trilhados que eu gostaria de empreender esse ano, retomando alguns pontos: por exemplo, o que eu lhes dizia ano passado a propósito da parrésia, do discurso verdadeiro na ordem da política” (Foucault, 2010, p. 8).

O terceiro movimento que compõe o todo da obra de Foucault pode ser descrito como a constituição do modo de ser virtuoso do sujeito em uma relação virtuosa de si com o outro. Esse modo de ser do sujeito, construído subjetivamente sobre as bases do esclarecimento, pode sustentar modos de si emancipatórios. Foucault faz uma longa volta aos gregos para, posteriormente, no início do curso de 1983, ater-se a Kant, porém, é possível encontrar nexos nesse caminho (Dalbosco *et al.*, 2022).

Trata-se aqui, como o próprio Foucault anuncia, de voltar-se para os gregos e, posteriormente, para o texto de Kant, em um movimento que não abandona a análise dos mecanismos de saber e poder, mas põe no centro uma teoria do sujeito para a análise das diferentes formas que impelem o indivíduo a conceber-se como sujeito. Ou como sujeito da *parresia* ou como sujeito do esclarecimento.

Em uma entrevista com A. Fontana, de julho de 1984, mais tarde publicada nos *Ditos e Escritos*, é registrada uma fala em que Foucault comenta sobre esse longo caminho que vai da modernidade aos gregos e, posteriormente, dos gregos à modernidade. Nessa volta à modernidade está a análise da *Aufklärung*. O diálogo inicia-se tratando das dificuldades de um tema caro a Foucault (2017, p. 288), “dificuldades de sua viagem pelo mundo Grego-Romano”. Foucault argumenta que só nos deparamos com algumas dificuldades no momento de estudar um tema e no momento de escrever sobre ele. Há um risco que se corre, o risco de se saber de antemão aonde se quer chegar com a escrita: “quando se sabe de antemão onde se quer chegar, falta a dimensão da experiência, que consiste precisamente em escrever um livro correndo o risco de não se chegar ao fim” (Foucault, 2017, p. 288).

Na justificação da volta aos gregos, podemos encontrar em sua resposta algumas referências para pensar a constituição do sujeito como experiência estética: “ao invés de estudar a sexualidade nos confins do saber e do poder, tentei pesquisar mais para trás como havia constituído, para o próprio sujeito, a experiência de sua sexualidade como desejo” (Foucault, 2017, p. 288). Essa escolha está mais clara na entrevista publicada três dias após sua morte e intitulada O retorno da Moral.

- É verdade que quando escrevi o primeiro volume da sexualidade, há sete ou oito anos, tinha totalmente a intenção de escrever estudos de história sobre a sexualidade a partir do século XVI, e analisar o futuro desse saber até o século XIX. Porém, ao fazer esse trabalho me dei conta de que isso não funcionava; permanecia um problema importante: por que fizemos da sexualidade um problema moral? Então me fechei, abandonei os trabalhos que havia feito sobre o século XVII e voltei para trás: inicialmente, ao século V, para verificar os primórdios da experiência cristã, depois, ao período imediatamente precedente ao fim da antiguidade. Finalmente terminei, há três anos, pelo estudo da sexualidade nos séculos V e IV a.C. (Foucault, 2017, p. 261).

Podemos perceber um longo deslocamento histórico no objeto de estudo de Foucault. Esse percurso demonstra, ao longo do tempo, que o tema da formação do sujeito, dentro de um processo em movimento, está presente muito antes do primeiro recorte feito na pesquisa do filósofo, que era a modernidade.

Conforme seu método, o que interessa essencialmente a Foucault não é um retorno aos gregos, mas nós hoje: quais os nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida, ou nossos processos de subjetivação, será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas” para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em Jogo? (Deleuze, 1992, p. 124).

Assim, muitas das questões que são pensadas na modernidade precisaram ser vistas com atenção em relação à antiguidade. Essa percepção é relatada como um processo de amadurecimento durante as pesquisas sobre como o sujeito se constrói ao longo da vida. Acrescenta Foucault:

Vocês me dirão: foi pura distração de sua parte no início, ou havia um desejo secreto que você havia escondido e que, no final revelou? Não sei nada quanto a isso. Confesso que nem quero saber. Minha experiência, tal como a vejo agora, é que eu apenas poderia realizar essa história da sexualidade de modo conveniente, retomando que teria se passado na Antiguidade, para verificar como a sexualidade foi manipulada, vivida e modificada por um certo número de atores” (Foucault, 2017, p. 261).

Há uma busca na tentativa de dar fundamento e coerência ao seu trabalho investigativo, afirmando que talvez aconteçam mudanças de perspectiva, mas o problema é o mesmo: “A

relação entre sujeito, verdade e a constituição de experiência” (Foucault, 2017, p. 289). Foucault, quer analisar como os jogos de verdade incorporam práticas humanas e como o sujeito é afetado<sup>27</sup>.

Nessa mesma entrevista, relata sobre a volta a genealogia da moral, ponto que Foucault reconhece a influência de Nietzsche. Ao abordar o tema da moral, dois pontos são destacados. O primeiro trata da moral greco-romana como, essencialmente, uma prática de liberdade, como um estilo de liberdade<sup>28</sup>. O segundo, já no cristianismo – não o cristianismo dos dois primeiros séculos – como uma moral que segue um código de obediência.

Quanto a essa elaboração de sua própria vida como uma obra de arte pessoal, creio que, embora obedecesse a cânones coletivos, ela estava no centro da experiência moral, da vontade de moral na antiguidade, ao passo que, no cristianismo, como uma religião do texto, a ideia de uma vontade de Deus, o princípio de uma obediência, a moral assumia muito mais a forma de um código de regras (Foucault, 2017, p. 290).

A falta de uma moral pautada em códigos pode, segundo Foucault, ter deixado espaços para a busca e a vivência de uma moral da estética da existência. Essa vida a partir de uma moral não legalista, e sim reflexiva, se funda no cultivo, na formação reflexiva de si.

Dessa forma, em suas pesquisas, que fundamentam a dimensão formativa do *êthos* de si, Foucault irá encontrar na tradição grega da *parresia* e, posteriormente, na modernidade (Dalbosco *et al.*, 2022) – especificamente na tradição do esclarecimento crítico – determinadas condutas assumidas pelos sujeitos em determinadas situações, como, por exemplo, nas práticas de alimentação, de escrita, de escuta e de meditação, que podem conduzi-los a constituir-se como sujeito moral (Foucault, 2018b). A temática do curso de 1983, que também foi longamente desenvolvida no curso de 1982, consiste em analisar os fundamentos teóricos e as formas concretas empregadas pelo sujeito na relação consigo mesmo e com os outros, para colocar-se a exigência do agir por um modo virtuoso e de se tomar como sujeito de atitude crítica, capaz de – a partir de um processo formativo – realizar dois movimentos: pôr-se no caminho da maioria e do esclarecimento e fazer uso público da palavra (*parresia*).

Em resumo, trata-se de passar da questão do sujeito para a análise das formas de subjetivação, concebendo-as por meio das técnicas/tecnologias da relação consigo mesmo ou, se preferirem assim, do que se pode denominar de pragmática de si (Foucault, 2018a). Dessa

<sup>27</sup> Cabe destacar que o tema da sexualidade não será objeto dessa pesquisa. As vezes em que ele aparece, trata-se de ilustrar o tema do sujeito e a *Aufklärung*.

<sup>28</sup> Veremos ao longo da obra *O Governo de Si e dos Outros* (2018a) muitas relações entre os temas estudados na volta aos gregos e também tratados na obra *A Hermêutica do Sujeito* (2018b), como por exemplo a questão da *parresia* (franco falar), a questão da liberdade, da sexualidade e que podem ser relacionados ao esclarecimento. (Dalbosco; Rossetto; Dutra; Bertotto, 2022).

forma, podemos perceber a fundamentação e orientação da pragmática de si, a qual exige que o foco se desloque da teoria da verdade e do poder, para as formas de subjetivação e, para testemunhar tal deslocamento, Foucault reporta-se à *Aufklärung* kantiana de 1784.

No terceiro momento da primeira hora da aula de 5 de março de 1983, Foucault alinha o texto à sua perspectiva hermenêutica na qual analisa o esclarecimento, recorrendo ao texto de Kant de 1784, como modo de produção que põe em relação um determinado público (*Publikum*) e a questão do presente. Há o cuidado de delimitar e problematizar sobre o público e sobre a questão do presente.

Ao se debruçar sobre o texto de Kant, Foucault levanta a primeira premissa sobre esse presente: para o filósofo francês, Kant desenvolve seus conceitos e noções alinhados a um outro e esse outro é o público (*Publikum*). Na interpretação que Foucault faz de Kant, não se escreve sem o outro que lê. Nessa lógica, há relação do escritor – homem culto –, com o leitor, considerado um indivíduo qualquer. Nessa relação, constitui-se um eixo essencial do esclarecimento/*Aufklärung*: “Em certo sentido, *Aufklärung* – sua noção, a maneira como ele a analisa – nada mais é que a explicação dessa relação entre o *Gelehrter* (o homem culto, o *savant* que escreve) e o leitor que lê” (Foucault, 2018a, p. 9). Como veremos mais adiante, a relação entre o sujeito culto que escreve e o outro que lê é um eixo essencial para a análise do esclarecimento. Fica claro no texto *Was ist Aufklärung? (O que é o Esclarecimento?)* que há cumplicidade dos escritores com os seus leitores.

De imediato podemos pontuar que essa é uma relação livre que estava vinculada à formação de ideias que poderiam influenciar a sociedade alemã. Para o pesquisador de Kant, Cláudio Almir Dalbosco (2010, p. 210), “Kant concebe a questão da *Aufklärung* como meio de formação de um público (*Publikum*), analisando a relação entre o escritor (como homem de cultura) e o leitor que lê. Isso é indicativo, então, de um modo de formação da opinião pública, usual na Alemanha da segunda metade do século XVIII”. Isso nos indica que essa é uma relação livre e que também envolve o público que, no século XVIII, tem acesso aos escritos como os publicados pela revista *Berlinische Monatsschrift*.

O interessante é que essa relação entre o escritor e o leitor - ao conteúdo dessa relação eu voltarei mais tarde, simplesmente introduzo sua importância - no século XVIII não passava tanto pela Universidade, é óbvio, não passava tanto pelo livro tampouco, e sim muito mais por essas formas de expressão que eram ao mesmo tempo formas de comunidades intelectuais, constituídas pelas revistas e pelas sociedades ou academias que publicavam essas revistas. São essas sociedades, [essas] academias, são essas revistas também que organizam concretamente a relação entre, digamos, a competência e a leitura na forma livre e universal da circulação do discurso escrito (Foucault, 2018a, p. 9).

Encontramos, nessa afirmação de Foucault, um público que pode ter acesso à leitura e a círculos de formação, porém não necessariamente ligados diretamente por laços legais e institucionais. O texto de Kant acaba sendo direcionado ao público que faz parte das comunidades científicas e acadêmicas, mas não se fecha nessas comunidades. Essa constatação nos possibilita perceber duas coisas: primeiro, o caráter de liberdade relacional entre o escritor e o outro, que é o leitor, o público; e segundo, o conhecimento está posto para todos. A possibilidade de o conhecimento estar para todos, não só percebido nas comunidades intelectuais, como veremos adiante, é fundamental para a sustentação de práticas pedagógicas e éticas democráticas.

Uma segunda<sup>29</sup> premissa levantada por nós nessa leitura de Foucault está relacionada à questão do presente. O texto *Was ist Aufklärung?* apresenta um novo tipo de questão no campo da reflexão filosófica, referente ao presente e à atualidade, deixando-se resumir pelas seguintes perguntas:

De fato, a questão que, parece-me, surge pela primeira vez nos textos de Kant - não digo a única vez, encontraremos outro exemplo um pouco depois - é a questão do presente, é a questão da atualidade, é a questão de: o que acontece hoje? O que acontece agora? O que é esse "agora" dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto [do qual] escrevo? (Foucault, 2018a, p. 12).

Se como pano de fundo da filosofia socrática e aristotélica estava a busca por uma verdade, uma essência do *Ser*, e isso motivava a reflexão filosófica, Foucault salienta que a partir do texto de Kant está posta uma nova questão filosófica, a qual exige da reflexão filosófica uma análise e, ao mesmo tempo, um esforço hermenêutico a fim de compreender temas como: quem sou eu, quem somos nós e que espaço ocupamos no presente. “O que é, precisamente, este presente a que pertencemos?” (Foucault, 2018a, p. 13).

Com essa proposta, há três elementos que se lançam no panorama do filósofo que pretende refletir sobre essa questão, quais sejam: “o que, no presente, faz sentido: atualmente, para uma reflexão filosófica?”; “mostrar em que esse elemento é o portador ou a expressão de

---

<sup>29</sup> Foucault desenvolve outras premissas no texto sobre Kant que não serão abordadas na Tese, como, por exemplo, o fato de que a revista *Berlinische Monatsschrift* tenha publicado teses de outros autores sobre o esclarecimento. Um exemplo disso é o texto sobre a *Haskalá* (*Aufklärung* judaica), escrito por Mendelssohn, que trata da liberdade absoluta, “não só da consciência mas de expressão em relação a tudo o que poderia ser um exercício da religião, considerando como um exercício necessariamente privado” (Foucault, 2018a, p.11). Em Dalbosco (2010, p 211), há uma colocação sobre esse ponto: “A pergunta ‘Was ist Aufklärung?’ não era exclusividade kantiana e nem fora abordada somente por Kant. Fora tratada também, entre outros, por Mendelssohn e, sob este aspecto, representa o encontro entre duas tradições, a *Aufklärung* cristã e a judaica (*Haskalá*). Nesse sentido, o que estes dois autores afirmam em comum é a necessidade da liberdade absoluta para o exercício da religião, considerado como algo privado.

um processo, de um processo que concerne ao pensamento, ao conhecimento, à filosofia”; e, “mostrar em que e de que modo quem fala, como pensador, como estudioso, como filósofo, faz parte ele próprio desse processo” (Foucault, 2018a, p. 13). O que está em jogo nesses três elementos do presente se percebe na relação que o indivíduo da reflexão filosófica é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da reflexão sobre a atualidade. A pergunta fundante é: quem somos nós – enquanto objeto e ator – nesse processo que se configura como atualidade?

A reflexão e a resposta que precisamos dar a essa questão sobre o agora que acontece, que emerge da atualidade discursiva e que interroga a atualidade, também buscando sua singularidade, seus valores, suas regras, seus sentidos e suas crenças, é o problema filosófico que envolve a pergunta sobre o presente<sup>30</sup>.

Quer dizer que já não será simplesmente, ou já não será de modo algum, a questão do seu pertencimento a uma doutrina ou a uma tradição que vai se colocar a ele, já não será tampouco a questão do seu pertencimento a uma comunidade humana em geral, mas será a questão do seu pertencimento a um presente, vamos dizer, do seu pertencimento a um certo “nós”, a um “nós” que se refere, de acordo com uma extensão mais ou menos ampla, a um conjunto cultural característico da sua própria atualidade. É esse “nós” que deve se tomar, para o filósofo, ou que está se tomando para o filósofo, o objeto da sua reflexão (Foucault, 2018a, p. 14).

Esse conjunto cultural, social, característico da sua própria atualidade, que também podemos usar no momento da análise do que é o presente no século XXI, como bem vimos no primeiro capítulo, precisa ser compreendido por nós como o objeto e os atores se configuram nas práticas de subjetivação e seus mecanismos de poder que são próprios do sistema neoliberal. O tema sobre “o que é o presente?”; “o que é o agora que pertence?” posto por Kant e revisitado várias vezes por Foucault não se esgota em um período de tempo, mas encontramos ressonâncias no nosso presente. O pesquisador português José Luís Câmara Leme (2013, p. 24) aponta que “o que está em causa é mostrar que o horizonte da problematização do artigo e a mudança histórica que ele assinala, têm a ver não apenas com o tema do seu curso, o que é compreensível, mas fundamentalmente com uma ruptura política que ainda hoje exerce efeitos sobre a atualidade”. Essa ideia, que já se encontra em Foucault desde 1978, e se fortalece ao longo dos anos, passa pela análise sobre as formas de regime de governamentalidade entre o governo de si e o governo dos outros, em uma perspectiva de resistência a modelos – como apontado no primeiro capítulo – de regimes e práticas governamentais neoliberais e modelos antagônicos a esses que podem resguardar espaços de emancipação e regimes democráticos.

---

<sup>30</sup> De certa forma, tentamos responder a essas questões no capítulo primeiro ao tratarmos da governamentalidade conservadora autoritária e neoliberal.

Para José Luís Câmara Leme (2013), quatro pontos são relevantes e devem ser considerados no momento da análise sobre o período de escrita de Kant: (I) o momento de escrita marca o rompimento com um modelo pastoral em que a lógica de governança social e as práticas de subjetivação seguem um modelo religioso predominante ao longo da idade média; (II) esse modo de governança religioso passa a ser substituído por um modo cunhado como arte liberal de governar. Percebemos o rebanho religioso se desfazer para dar lugar a um outro *modus social*. Essa nova governamentalidade liberal lança o sujeito na busca autônoma em uma relação de pertencimento com o presente; (III) passa-se gerar aquilo que se configurou como esfera pública e o uso público da razão. São criadas as bases da democracia na modernidade na qual o sujeito pode fazer uso da fala de maneira livre e autônoma<sup>31</sup>; (IV) essa nova mudança de *modus operandi* começa pelo governo de si mesmo. Esse si mesmo, como demonstrará posteriormente Foucault, se configura como o exercício de si.

Dito de outra Forma, a tematização da *Aufklärung* como saída da menoridade é entendida como o questionamento da nação de governo a partir daquilo que rompe com a sua natureza pastoral e, sobretudo, como algo que não se deixa dissolver completamente numa arte liberal de governar: a constituição recíproca da esfera pública e do uso público da razão; a problematização de um pertencimento a um presente, concretamente a um certo “nós” que enfrenta um conjunto de desafios; e, finalmente a revolução que assinala essa mudança de governo a começar necessariamente pelo governo de si mesmo (Leme, 2013, p. 25).

Assim, na segunda premissa, o esclarecimento se compõe na relação dos sujeitos com sua época/atualidade. Essa época – a atualidade – é a única que interessa ao filósofo. O filósofo deve fazer uso da crítica para entender a atualidade, ou seja, a atualidade é o *SER* para a análise da crítica. A atualidade se manifesta como objeto para a crítica não mais como substância metafísica, mas como temporalidade, imanência e existência aos sujeitos da reflexão. A terceira premissa levantada por Foucault a respeito do texto de Kant trata da questão da revolução como sinal desse acontecimento, desse tempo presente. Foucault percebe, nessa concepção kantiana de *Alfkhärung*, um modo de fazer filosofia a partir da história e a revolução pode ser o fio condutor e o pano de fundo desse modo de fazer filosofia. Mas como compreender essa concepção de revolução?

Foucault toma o cuidado, primeiro, de deixar claro o que essa Revolução não é. Primeiramente não é o progresso, pelo menos não é, principalmente, progresso ou um fato isolado e predominante. Também não é o êxito ou o fracasso. Essa Revolução não está presa ao progresso como também não é sinal de abandono do progresso. Parece que o importante na

---

<sup>31</sup> O uso público da razão e da fala livre, que fundamenta a *Aufklärung*, pode ser comparado à *parresia* grega.

compreensão do que é a Revolução se deve a uma postura que ela desencadeia nos que dela participam, nas suas cabeças. Além disso, o importante não está no fato, mas está em seu entorno, na reflexão sobre o comportamento e sobre as subjetivações que ela desencadeia nos sujeitos. Assim, o importante da Revolução está na relação de entusiasmo que se estabelece nesse processo.

Para Irene de Arruda Ribeiro Cardoso (1995, p. 56), na publicação da pesquisa Foucault e a noção de acontecimento, que relaciona a revolução,

[...] o presente não é dado, nem enquadrado numa linearidade entre o passado e o futuro. Mas enquanto atualidade, no movimento de uma temporalização, o que somos é simultaneamente a expressão de uma força que já se instalou e que continua atuante, na expressão heideggeriana, do “vigor de ter sido presente” e o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, enquanto abertura para um campo de possibilidades.

A Revolução é uma força que continua no enfrentado, é o atemporal que interfere nas subjetivações humanas, no tempo e no espaço, é o que nos ataca e nos faz pensar. A partir disso, e pensando nos fundamentos da educação a partir desse processo, talvez a escola precise trazer para seu meio essa revolução e re-avivar a *Aufklärung*, instigando a reflexão sobre esse atual a que pertencemos? O que é esse presente a que pertencemos? Assim como um processo de desbanalização da vida, podemos ir além do tecnicismo educacional e criar espaços para a razão crítica.

As perguntas que se desenrolam desse processo não são sobre minha essência, não que essas tenham perdido o seu valor, mas sobre as governamentalidades que se fazem presentes nos momentos de poder e que interferem em nossas subjetivações. Nesse sentido, passamos a nos questionar: quais são as verdades possíveis que passam a governar o presente? Se no primeiro capítulo delineamos sobre o neoliberalismo, cabe agora perguntar: o que é esse acontecimento na sua amplitude de reflexão?

Mas, em compensação, o importante, o que faz sentido e que vai constituir o sinal de progresso é que, em torno da Revolução, há, diz ele, "uma simpatia de aspiração que beira o entusiasmo". O importante na Revolução, portanto, não é a própria Revolução, que, de todo modo, é um desperdício, mas o que acontece na cabeça dos que não fazem a Revolução, ou em todo caso que não são seus atores principais. É a relação que eles próprios têm com essa Revolução que eles não fazem, ou de que não são os atores essenciais. O significativo é o entusiasmo pela Revolução (Foucault, 2018a, p. 19).

Dessa forma, a Revolução não se atém ao progresso, mas precisamos observar os sinais em seu entorno e suas influências na sociedade e no sujeito. E que sinais são esses que geram

entusiasmos? “Primeiro, de que todos os homens consideram que é do direito de todos se dotar da constituição política que lhes convém e que eles querem. Segundo, é sinal de que os homens procuram se dotar de uma constituição política tal que evite, em razão dos seus próprios princípios, toda guerra ofensiva” (Foucault, 2018, p. 19). E é nessa perspectiva que a Revolução toma corpo no pensamento de Kant e é retomado por Foucault.

No texto, podemos perceber fortemente a ideia de dotar as pessoas de uma capacidade que proporcione a elas duas coisas fundamentais, a constituição política e que ela própria, “em razão de seus princípios”, evite aquilo que Foucault denominou como guerra ofensiva. A Revolução, dentro da dinâmica da *Aufklärung*, ao criar uma mentalidade e uma postura, gera um processo formativo do sujeito e da sociedade.

Cabe destacar, novamente, que esse processo se dá a partir da modernidade, mas não se limita a ela. É esse movimento – que se desenvolve a partir da modernidade – que podemos designar como período da *Aufklärung*, ou um período em que se criam as estruturas para o exercício livre e democrático do livre pensar no espaço público.

Afinal, a *Aufklärung*, ao mesmo tempo como acontecimento singular que inaugura a modernidade europeia e como processo permanente que se manifesta e se barganha na história da razão, o desenvolvimento e a instauração das formas de racionalidade e de técnica, a autonomia e a autoridade do saber, tudo isso, essa questão da *Aufklärung* - vamos dizer, também da razão e do uso da razão como problema histórico - perpassou, me parece, todo o pensamento filosófico de Kant até hoje (Foucault, 2018a, p. 21).

Assim, encontramos na primeira hora da aula de Foucault no *Collège de France*, um panorama resumido do andamento de suas pesquisas durante os últimos anos. O Curso pode ser situado como um prolongamento do ministrado em 1982 (Gros, 2018). Nessa fase, encontramos a analítica do sujeito como um ponto de destaque nas suas pesquisas. Percebemos também que o filósofo francês tomou muito cuidado ao indicar que suas pesquisas não têm rupturas epistemológicas com os temas anteriores (saber/poder), mas se põe em destaque temas que se relacionam e se completam na busca daquilo que pode ser o sujeito moderno.

Uma segunda questão que cabe resgatar, é que o tema da primeira aula se alinha a um texto já trabalhado em 27 de maio de 1978 (“*Qu’est-ce que la critique*”), porém “em 1978, o texto de Kant havia sido posto na perspectiva de uma atitude crítica. Em 1983, a questão do Iluminismo será pensada como reinvestimento de uma exigência de dizer-a-verdade” (Gros, 2018, p. 344-345). Uma terceira questão, posta até essa fase, é a aproximação de um modo de vida, de um tipo de *êthos* normativo não universal ou contemplativo. Vimos que é possível aproximar um *êthos* que leva em conta as experiências de vida e matizes normativas de

comportamento que visam estudar as técnicas de comportamento e procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta de si e dos outros. Por fim, nessa primeira hora, Foucault enfrenta a questão da atualidade como problema filosófico. A questão que precisa ser estudada envolve o presente ou a questão de quem somos nós e o que acontece hoje. A seguir, iremos interpretar a segunda hora da primeira aula de 5 de janeiro de 1983.

### 3.2 A saída da minoridade: Segunda hora da aula de 5 de janeiro de 1983

Enquanto a primeira hora da aula tratou dos entornos do texto do *O que é o Esclarecimento?*, na interpretação da segunda hora da aula de 5 de janeiro de 1983 nos deparamos com a tentativa de compreender as questões conceituais que Foucault vê na noção kantiana do esclarecimento.

A primeira questão latente, nesse início, está na “*der Ausgang des Menschen*” saída<sup>32</sup> do homem. Essa saída não se caracteriza como o espaço e o tempo em que a sociedade se encontra, mas, na interpretação de Foucault, Kant está se referindo a um modo de se colocar no mundo diante de determinadas condições sociais e temporais em que nos encontramos.

Ora, deve-se ver que o que Kant designa como o momento da *Aufklärung* não é nem um pertencimento, nem uma iminência, nem uma consumação, não é nem sequer exatamente uma passagem, uma transição de um estado a outro, o que aliás, analisando bem, sempre equivaleria mais ou menos a definir seja um pertencimento, seja uma iminência, seja uma consumação. Ele define simplesmente o momento presente como “*Ausgang*”, como saída, movimento pelo qual nos desprendemos de alguma coisa, sem que nada seja dito sobre para onde vamos (Foucault, 2018, p. 27).

Percebemos que não há um lugar ou um espaço físico ou social para abandonar. Claro que não podemos ignorar e cair na ingenuidade e simplesmente desligar o humano das condições reais de sua existência. Mas, o que percebemos, é uma questão de como nos postamos diante de determinado momento que nos encontramos e também nos desprendemos de

---

<sup>32</sup> No início da exegese, Foucault faz referência ao problema do esclarecimento como uma questão presente nos pensadores dos séculos XVII e XVIII. Primeiro, seu significado pode remontar a três momentos. Indicando qual é a era do mundo em que nos encontramos atualmente: determinada era do mundo seria distinta das outras por alguma característica própria ou seria separada delas por determinado acontecimento dramático? Por exemplo, pertencemos ou não a uma era de decadência? Em segundo lugar, a designação do momento presente poderia se fazer por referência a um acontecimento mais ou menos iminente, cujos sinais anunciadores podiam se ver: um estado de paz perpétua, como outrora o Império em seus últimos dias ou a terceira era do mundo. Ou, ainda, era possível definir o momento presente como um momento de transição, mas um momento de transição pelo qual se entra num estado estável, permanente e acabado (Foucault, 2010, p. 26). Em um terceiro momento, Foucault se refere ao filósofo Vico (1968), na obra *Princípios da Filosofia e da História*. Na introdução feita na segunda hora, Foucault percebe que, historicamente, há uma forte tendência em ligar a saída (*ausgang*) a um momento em que a sociedade se encontra (*G. Vico, Principes de la philosophie de l'histoire, trad. fr. I. Michelet, Paris, Annand Colin. 196*).

determinada coisa – que interpretamos ser a menoridade. O desprender-se de alguma coisa está fortemente ligado à capacidade de desligamento de alguma coisa que, de início, Kant não diz especificamente o que é. Só podemos dizer que é a saída do homem<sup>33</sup>.

Indo mais além, Dalbosco corrobora com a tese de que a *Aufklärung* não se restringe ao tempo e espaço da modernidade, estamos dentro de uma postura de vida que é atemporal, que pode ser desenvolvida como um modo de vida dentro de qualquer época.

Por fim, a quarta razão que justifica a importância deste texto de Kant consiste, segundo Foucault, no fato de que ele revela certa maneira de filosofar que vai muito além da época da *Aufklärung*. Isso significa dizer que a concepção kantiana de filosofia como indagação da atualidade não permanece restrita somente ao âmbito da filosofia moderna, mas alastra-se para os séculos seguintes, chegando com força até os dias atuais (Dalbosco, 2010, p. 211).

A segunda questão se refere ao agente da saída. Há na exegese de Foucault várias questões que se colocam como hipóteses. Há uma questão indefinida e que deixa em dúvida em relação ao possível agente da saída. Assim, que seria o agente da saída: O agente pode ser o sujeito? A humanidade? Talvez, mas não se define qual seja a mais certa. Para o filósofo francês, Kant novamente se recusa a definir o agente, como também não quis definir a direção da saída. Há um claro cuidado de Kant para não cair no dogmatismo prescritivo. Pois ao indicar os agentes e o destino da saída está se negando ao sujeito e à sociedade a liberdade e a escolha própria no que se refere à direção. Assim, não há um destino, um ponto de chegada, diz simplesmente que é a saída do homem.

A terceira questão trata da responsabilidade que cai sobre o próprio homem. Essa responsabilidade pode ser vista como uma prescrição intimamente virtuosa. Isso fica evidente na possibilidade de tradução de “*Sapere Aude!*” como coragem, como a virtude grega é representada na prescrição de Kant. Assim, a responsabilidade que recai sobre o homem é uma responsabilidade que se sustenta no agir virtuoso do sujeito. Não há imposição exterior nem dogmas que possibilitam a indicação de para qual caminho essa prescrição virtuosa leva, não há a descrição de finalidade ou de objetivos sociais, políticos, antropológicos, jurídicos ou, até religiosos. A atitude virtuosa exigida do homem passa a ser uma normatividade menos finalista e muito mais de atualidade, de acontecimentos.

Porém, tomando o cuidado para não cairmos em contradição, podemos afirmar que há uma possibilidade de fim e essa finalidade é a utopia da maioria do homem/sujeito. Assim,

---

<sup>33</sup> Percebemos aqui a questão da liberdade que recai sobre o indivíduo e que fica forte ao longo do texto. Não conseguimos encontrar em Kant nem em Foucault uma direção que será dada depois desse despreendimento, dessa saída. Cabe ao sujeito fazer livremente essa escolha.

nesse estado virtuoso de maioria, podemos olhar de forma esclarecida (*Aufklärung*) para todas as questões que se ligam ao cuidado de si e do outro, à sociedade, onde o indivíduo “faz-se valer a obediência no uso privado e faz-se valer a liberdade total e absoluta de raciocínio no uso público” (Foucault, 2018a, p. 36).

Posta a questão sobre como se configura o esclarecimento, Foucault passa a discutir sobre o que é esse homem que deve sair e em que consiste essa saída. De imediato, somos levados a acreditar que o assunto será explicado de forma positiva e afirmativa, mas Foucault passa a escrever sobre o que não é a saída na menoridade e o que não é o esclarecimento.

Assim, o que é a saída e como se configura a menoridade? “Primeiro, esse estado de menoridade não deve, de forma alguma, ser confundido com um estado de impotência natural. Não é algo como a infância da humanidade” (Foucault, 2018a, p. 38). Há um cuidado em desconstruir a naturalização do objeto. O cuidado em dizer o que não é a menoridade deixa claro que Foucault não quer abrir espaço para algum tipo de interpretação secundária ou duvidosa. Assim, a afirmação é que a menoridade não é algo que represente uma característica natural. Logo, se não é algo natural e biológico, deve ser algo que é construído ao longo do tempo em determinados espaços. Podemos afirmar, então, que a menoridade é algo histórico, em movimento, pois foi dito que nos encontramos em um processo de saída. “Logo, não confundamos esse estado de menoridade com o que certos filósofos podiam designar como o estado de infância natural de uma humanidade que ainda não adquiriu os meios e as possibilidades da sua autonomia” (Foucault, 2018a, p. 38).

Em segundo lugar, a menoridade não se caracteriza como um estado de privação dos direitos jurídicos ou políticos. Não é um estado de exceção ou imposição ditatorial no qual algum Estado ou Instituição venha a retirar do indivíduo os direitos contratuais. Os outros – o livro, o pastor ou o médico – podem se apresentar como tutores, mas não porque sejam tiranos e tenham algum poder absoluto sobre os outros. No estado de menoridade, o homem se encontra livre, mas por covardia e preguiça, solicita a tutela de outrem.

Vocês estão vendo que não se trata em absoluto de um estado de dependência natural, vocês estão vendo que não se trata de modo algum de uma situação na qual o indivíduo se veria privado dos seus direitos por uma destituição qualquer (jurídica ou política), vocês veem também que não se trata nem mesmo de uma forma de autoridade que Kant considerava ilegítima (Foucault, 2018a, p. 38).

Na segunda hora aula de 5 de janeiro de 1983, o filósofo francês toma o cuidado em analisar se o livro, o pastor ou o médico são de inteiro negativos no processo de saída da menoridade. Mas percebe que, em si, não são negativos, não se trata de ver como negativo esse

apoio, mas na forma como nos deixamos levar covardemente e com preguiça, eles passam a contribuir para a permanência na menoridade<sup>34</sup>.

Em terceiro ponto, passada a análise sobre o que a menoridade não é para Foucault, há, no texto, uma nítida ligação entre a *Aufklärung* e as três obras sobre crítica de Kant. Não diretamente, mas como ligação sutil e profunda, ao tratar da tutela do livro, pastor e médico, estamos diante de características que também se encontram nas críticas.

Ora, creio que não é superinterpretar muito esse texto ver que, [sob] esses três exemplos em aparência extraordinariamente corriqueiros e familiares (o livro, o diretor de consciência, o médico), nós encontramos, é claro, as três Críticas. Por um lado, é de fato a questão do *Verstand* que é colocada; no segundo exemplo, o do *Seelsorger*, é o problema da consciência moral; e com o problema do médico vocês têm pelo menos um dos núcleos que vão constituir mais tarde o domínio próprio da Crítica da faculdade do juízo. Três exemplos concretos, três exemplos habitualmente sem estatuto filosófico, jurídico ou político que salte aos olhos, esses exemplos do livro, do diretor de consciência e do médico, mas são as três Críticas. E me parece que é preciso portanto ler essa análise do que é a menoridade em função das três Críticas que estão subjacentes e implícitas no texto (Foucault, 2018a, p. 30).

Essa passagem sobre a ligação do texto *O que é o Esclarecimento?* nos garante segurança para afirmar que a *Aufklärung* é um processo que envolve a crítica e, além do mais, é uma postura de mundo que se gesta pela crítica. A crítica é uma ferramenta decisiva para gestar o processo formativo de um modo de vida que se designa como o acontecimento da *Aufklärung*. Se a maioria é a coragem (virtude grega por excelência) de fazer uso público do entendimento (*Verstand*), a crítica nos ensina como abandonar as falsas crenças e fazer esse uso livremente. “De fato, o que é a *Crítica da razão pura* senão o que nos ensina a fazer de nosso *Verstand* (de nosso entendimento) o uso que é legítimo, isto é, dentro do que são os limites da nossa razão” (Foucault, 2010, p. 30). Os usos legítimos e adequados da razão são ferramentas para as quais a razão crítica pode contribuir dentro do processo de saída da menoridade em direção a uma vida livre, autônoma e esclarecida.

Nessa relação de complementariedade entre crítica e *Aufklärung*, encontra-se uma terceira causa da menoridade, além da preguiça e da covardia: a questão dos limites da razão. Ultrapassar os limites da razão também é causa da menoridade.

---

<sup>34</sup> Posteriormente, e além dessa pesquisa, cabe uma análise sobre as causas da tutela e a menoridade que a pessoa experiencia e carrega. Não podemos negar a contribuição de Kant e Foucault sobre o tema. Porém, restam dúvidas se a preguiça e a covardia dão conta desse problema. Falta um aprofundamento sobre questões como: a tirania das ditaduras, a fome, a guerra e a falta de acesso a uma formação adequada pressionam a pessoa em seu estado de menoridade.

Ora, essas duas vertentes - a vertente crítica e a vertente *Aufklärung*, vamos dizer, da questão do *Verstand* (só utilizar nosso *Verstand* no interior dos limites legítimos, mas fazer uso autônomo do nosso *Verstand*) -, essas duas necessidades, essas duas obrigações, esses dois princípios correspondem um ao outro, não apenas na forma da complementaridade (não ultrapasse os limites, mas use-os de forma autônoma), como também na medida em que é porque extravasamos os limites legítimos da razão que somos levados a apelar para uma autoridade que vai, precisamente, nos pôr num estado de menoridade. Extravasar os limites críticos e se colocar sob a autoridade de outro são as duas vertentes daquilo contra o que Kant se ergue na *Crítica*, aquilo do que o próprio processo da *Aufklärung* deve nos libertar (Foucault, 2010, p. 30).

A tese defendida por Foucault em sua análise da relação entre crítica e esclarecimento (*Aufklärung*) é a de que a partir do momento em que abandonamos as bases da razão crítica e ultrapassamos os seus limites, abortamos o processo de esclarecimento. Ao ultrapassar esses limites, adentramos no campo das crenças injustificáveis e passamos a agir sob a tutela de outrem, assujeitando-nos à vontade de terceiros. Não colocar a razão crítica no processo histórico da *Aufklärung* e optar pela orientação cega do livro, do pastor e do médico é, também, causa da menoridade.

Mas a pergunta que permanece é: por que renunciamos à atitude crítica para nos relegarmos à menoridade? Foucault responde que isso ocorre por três motivos: por covardia, por preguiça e por agirmos além dos limites da atitude crítica. O oposto dessa atitude de menoridade está na coragem (virtude por excelência)<sup>35</sup>, que pode orientar as ações norteadoras do governo de si e dos outros<sup>36</sup>.

Gostaríamos, em nossa pesquisa, de dar destaque a duas palavras que surgem no texto de Foucault, quais sejam o medo e a vontade. Diante do exposto sobre a menoridade, pareceria lógico crer que, ao se deparar com a menoridade e vislumbrar a possibilidade de maioridade, o homem abandonaria seu estado de assujeitamento e correria para a vida autônoma. Mas isso não ocorre de maneira direta e simples. O medo e a falta de vontade que o homem carrega o impede de andar em direção à liberdade. Escreve Foucault (2010, p. 31) que:

Da mesma maneira, quando Kant em seu texto sobre a *Aufklärung* diz que os homens são responsáveis por seu próprio estado de menoridade - a tal ponto que, se estivessem libertos, e quando são libertados de certo modo autoritariamente do seu *Gängelwagen* (do carrinho que os guia como crianças), pois bem, nesse caso eles teriam medo de cair, não seriam capazes de andar e de atravessar nem mesmo as valas mais fáceis, eles cairiam.

<sup>35</sup> Sempre é interessante pensar esta expressão no texto de Kant como “decisão”, “atitude” ou “iniciativa” para enfrentar o comodismo atroficante. Lembre-se da expressão no texto de Kant: “é tão cômodo ser menor”. O fato de fazer analogias com a virtude grega, precisa respeitar os limites do conceito e das épocas.

<sup>36</sup> Interpretamos que há uma diferença entre agir além dos limites da crítica e abandoná-la, do que ir além da crítica, mas sem abandoná-la. Nessa segunda situação podemos enxergar a atitude de ir além da crítica em um processo de abertura para outras dimensões. Nessa passagem acima, interpretamos que ir além da crítica é o mesmo que abandonar a crítica.

Há um nexo de atitudes que desenvolvemos em relação ao governo de si e dos outros que são fundamentais na composição da moral que conduz nossas escolhas. Essa conduta moral torna a vida deficitária na medida em que agimos por preguiça e por covardia. O medo e a falta de vontade tornam a menoridade um princípio de conduta moral predominante no homem, a ponto de se desejar viver na menoridade em vez de querer viver na maioridade. Gostaríamos de destacar, novamente, que essa atitude moral nem é natural nem é imposta de fora por algum tirano, mas nós, livremente, adentramos historicamente nesse processo sem um critério pré-determinado.

Porém, essa atitude de menoridade não é nosso destino. Mas não é nosso destino que já ultrapassou? Foucault responde que somente alguns homens espontaneamente acabam, por vontade própria, abandonando a menoridade ou, até mesmo, são capazes de se apoderar dos outros. “E são portanto essas pessoas que, obsequiosamente – como Kant dizia ironicamente um pouco mais acima –, se apossam da direção dos outros” (Foucault, 2018a, p. 33). Assim, uma vida para a atitude moral na qual predomine o esclarecimento é uma vida dentro da virtude crítica, seja a crítica do saber ou a do juízo (*Verstand ou Gewissen*).

Também podemos encontrar nesse nexo fundamentos para uma vida filosófica. Se o marco de uma vida filosófica, para Sócrates, está no “Conhece-te a ti mesmo”, se para René Descartes está na “Dúvida Metódica”, em Foucault, relendo Kant, esse marco está em viver sob a égide da razão crítica. Essa atitude leva a pessoa a fazer de sua vida um constante abandono da preguiça e da covardia para viver em uma prática da vida filosófica, uma *Estilística Filosófica*.

De outro modo, o assujeitamento, o senso comum, a doxa, a ignorância, a tirania, ou até mesmo a barbárie, são decorrência de um modo de vida que tende a ultrapassar a crítica, são frutos de uma negação da atitude filosófica crítica. Essa negação da crítica, gerada por uma atitude moral covarde e preguiçosa, barra a saída do homem (*der Ausgang des Menschen*) da menoridade. Somente o uso autônomo da razão crítica pode levar o homem a sair da menoridade.

Nesse ponto, Foucault (2018a, p. 32) levanta uma questão curiosa sobre o texto de Kant. Então, segundo a hipótese evocada por Kant, “se os homens não são capazes de sair por si mesmos do seu estado de menoridade, que poderá fazer?”. Seguindo coerentemente as ideias sobre a crítica, a saída da menoridade não pode ser transferida a um outrem ou a qualquer instituição. Isso porque, ao relegar alguém à saída, a menoridade do indivíduo estaria caindo em uma nova tutela e reforçaria a sua menoridade.

Mas como levar adiante o projeto da *Aufklärung* sem regredir ao estado de dependência do outro, já que sozinho o homem não é capaz de chegar? O texto traz à luz dois pares de

atitudes para responder a essa questão: primeiro, a “obediência e a ausência de raciocínio”; segundo, o “privado e o público” (Foucault, 2018a, p. 33). A hipótese lógica é: só há assujeitamento e obediência onde não há raciocínio (*Räsonnierem*), conceito fundamental, segundo o próprio Foucault, em todas as críticas de Kant, principalmente na Crítica da Razão Pura.

A obediência que tira a liberdade, seja ela de fala (*parresia*) ou de participação na democracia, se dá quando o indivíduo “não utiliza sua faculdade de raciocinar”<sup>37</sup>. Dito de outro modo, isso significa que possuímos a faculdade de raciocinar, não somos desprovidos natural ou historicamente dela, porém, não a utilizamos.

O segundo par de palavras trata da questão do público e do privado. Cabe enfatizar que o privado não está tratando de posse de bens, mas de esferas de participação social em determinada ação social, ou seja, como pessoas, participamos de uma esfera social que se caracteriza por elementos privados. Também, ao tratar de público, não se está referindo a objetos e coisas públicas em si, mas abordando um modo social de comportamento. De modo mais claro, no uso privado estamos entrando na questão do direito positivo, com suas estruturas jurídicas, contratos de trabalho, seus códigos e normas. Esse “privado” pode ser entendido como acordos legais e funcionais que relegam ao sujeito certas obrigações. Essas obrigações são aceitas livremente pelo sujeito.

Quanto à dimensão de uso público da razão, estamos em um campo do livre pensar. Esse modo de ser é livre e universal, pois não há delimitações positivadas e legalistas para o uso do raciocínio. No uso público da razão estamos nos direcionando aos outros com a liberdade absoluta de fala, podemos fazer uso da *parresia*<sup>38</sup> sem medo de punições ou censuras.

*Räsonnieren* (o uso da razão) se fizer na dimensão do universal, isto é, na abertura a um público em relação ao qual não haverá nenhuma obrigação, ou antes, nenhuma relação de obediência e nenhuma relação de autoridade. Na menoridade, se obedece em qualquer circunstância, seja no uso privado, seja no uso público, e por conseguinte não se raciocina. Na maioridade, desconectam-se raciocínio e obediência. Faz-se valer a obediência no uso privado e faz-se valer a liberdade total e absoluta de raciocínio no uso público. E vocês veem que temos aí a definição do que é a *Aufklärung* (Foucault, 2010, p. 35-36).

Foucault é detalhista nessa separação em uso privado e público. No uso particular, ele toma o cuidado de enfatizar a diferença do uso da razão no privado, com a obediência e como

<sup>37</sup> As aspas estão reproduzindo texto original.

<sup>38</sup> A *parresia* está presente em toda a obra *O Governo de Si e dos Outros*. Foucault estudou profundamente como essa dimensão estava nas sociedades gregas, principalmente no período helenístico. Essa atitude pode ser compreendida como a possibilidade de falar franco ou falar a verdade e livre ao se direcionar aos outros.

o assujeitamento. O uso privado, de modo algum, é a obediência como menoridade. O uso privado da razão está ligado à forma positivada na qual a sociedade se organiza em suas estruturas, tarefas e obrigações. Podemos pensar nos códigos e nas constituições do Estado. Essas regras positivadas foram geradas para contribuir com a organização da sociedade. Seguir essas regras não pode ser confundido com a covardia e com a preguiça de pensar.

Já o uso público da razão se refere à atitude crítica diante das questões que nos envolvem e que, igualmente, envolvem a sociedade. Podemos ter, como hipótese de uso público da razão, a participação na política, na democracia, nas assembleias públicas em que o pessoal faz uso da fala franca (*parresia*) e esclarecida (*Aufklärung*) para defender seu ser social. No texto *Ditos e Escritos* (*Dits et Écrits*), Foucault (2015, p. 355) reforça a ideia do uso livre, público e, também, universal da razão: “Há *Aufklärung* quando existe sobreposição do uso universal, do uso livre e do uso público da razão”.

Ao fim da aula de 5 de janeiro de 1983, Foucault demonstra as limitações e contradições no texto de Kant. Para o filósofo francês, o próprio Kant já havia colocado essa limitação quando tratou dos obstáculos para a *Aufklärung*, apontando as dificuldades em dizer de forma concreta e específica quem poderá efetivar a *Aufklärung*. Foucault tende a afirmar que Kant escolhe como mecanismo para a saída (*Ausgang*) a Revolução, não o ato revolução, mas o espírito que a Revolução desperta no homem. Podemos dizer que a vontade, o desejo que a Revolução desperta nas pessoas pode ser o agente da saída (*Ausgang*). Afirma Foucault (2010, p. 37): “Ou, mais exatamente, não propriamente para a Revolução, mas para o fenômeno geral que se produz em torno da Revolução e que vai ser o entusiasmo revolucionário”.

Indo mais além, no texto *Ditos e Escritos* (*Dits et Écrits*), para Foucault (2015, p. 354), essa ideia é, mesmo que mantendo a complexidade e ambiguidade, retomada e reforçada. Esse entusiasmo que está no todo da Revolução não se reduz a alguém ou a um fato específico:

E qual é essa palavra de ordem? *Aude sapere* “tenha coragem, a audácia de saber”. Portanto, é preciso considerar que a *Aufklärung* é ao mesmo tempo um processo do qual os homens fazem parte coletivamente e um ato de coragem a realizar pessoalmente. Eles são simultaneamente elementos e agentes do mesmo processo. [...] E, nesse caso, é preciso conceber que a *Aufklärung* é uma mudança histórica que atinge a vida política e social de todos os homens sobre a superfície da Terra.

Dessa forma, em 1984, quando essas ideias são retomadas, percebemos alguns pontos que reforçam essas ideias aqui expostas, bem como apontamentos que indicam uma forma de perceber o esclarecimento como um fenômeno ainda vivo, porém não dogmático. Para Foucault, nos textos de Kant encontra-se uma junção da crítica com a *Aufklärung*, que, se for

transfigurada em uma forma de vida, pode fazer resistência ao medo, à falta de vontade, à preguiça e à covardia. Assim, no texto *O que São as Luzes?* (Qu'est-ce que les Lumières?), publicado na coleção de texto Ditos e Escritos (*Dits et Écrits*), Foucault (2015, p. 357) enfatiza a forte relação entre a crítica e a *Aufklärung*: “A Crítica é, de qualquer maneira, o livro de bordo da razão tornada maior na *Aufklärung*; e, inversamente, a *Aufklärung* é a era da Crítica”. Mas além dessa relação, podemos encontrar alguns avanços na ideia de esclarecimento e crítica.

De forma isolada – somente para análise –, no que diz respeito à crítica, podemos perceber fortemente a ideia de atitude aberta, não dogmática e que precisa ser reavaliada/revisitada constantemente em decorrência da relação com a época e com as transformações da atualidade. Ao questionar o entendimento sobre a crítica, Foucault acaba decidindo que ela não se restringe a um período histórico, mas se aproxima de uma atitude, não sendo uma ruptura com o passado ou uma linha divisória com o futuro. A atitude crítica se aproxima de um *êthos* de vida, de escolhas que fazemos na relação do eu com o mundo.

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *êthos*. Consequentemente, mais do que quer distinguir o “período moderno” das épocas “pré” ou “pós-modernas”, creio que seria melhor procurar entender como a atitude (Foucault, 2015, p. 358).

Ao referir-se à atitude crítica e à relação do sujeito com seu tempo, com sua atualidade, nesse mesmo texto, além de Kant, Foucault cita Baudelaire para caracterizar as ambiguidades em relação à modernidade. Isso abre fendas para pensar a modernidade e a atitude crítica não se fechando nelas mesmas, mas abrindo-se para outras dimensões, como o “transitório”, o “fugidio” e o “contingente”. Nesse escrito de 1984, ao se resgatar as características do pensamento de Baudelaire, são retomadas as questões já postas nos anos anteriores, porém, com o cuidado de argumentar que a atitude crítica do Iluminismo e a modernidade não podem ser petrificadas, absolutizadas em um modo ou uma época, uma vez que esse cenário transcende a história de época. “Gostaria, por um lado, enfatizar o enraizamento na *Aufklärung* de um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo” (Foucault, 2015, p. 261).

Desse modo de ser na atualidade se configura o *êthos* de vida, que passa ser caracterizado como *atitude-limite*<sup>39</sup>. Se em Kant a crítica está posta na relação como os limites do

---

<sup>39</sup> Escrita itálica já na fonte original.

conhecimento, agora ela de ser revertida em uma *atitude-limite* diante das práticas de vida. “Ela não busca tornar possível a metafísica tornada enfim ciência; ela procura fazer avançar para tão longe e tão amplamente quanto possível o trabalho infinito da liberdade” (Foucault, 2015, p. 264).

É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmo não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um *êthos*, um via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível (Foucault, 2015, p. 268).

Assim, Foucault faz um deslocamento da crítica como análise do conhecimento, própria da tradição kantiana, para uma análise da atitude crítica em relação às práticas de governamentalidade que envolvem tanto o outro, a sociedade, quanto as práticas de liberdade que o sujeito estabelece sobre si.

Dessa forma, ao reconstruirmos a trajetória adotada por Foucault sobre a análise da crítica – que já se inicia em uma conferência de 1978, *O que é a Crítica?* – nas duas primeiras aulas do curso de 1982 e no texto *O que são as Luzes?* De 1984, podemos perceber o quanto a questão da crítica kantiana subjacente ao *Aufklärung* está posta muito além da análise epistemológica ou do “paradigma” do conhecimento transcendental, de modo que se torna decisiva para pensar a tensão constitutiva da condição humana entre processos de assujeitamento e de desassujeitamento.

Ao se distanciar do problema da justificação transcendental do conhecimento e, com isso, ao se livrar do peso da arquitetônica epistemológica kantiana, Foucault descobre pistas mais interessantes e mais apropriadas para investigar o nexo entre a atualidade e o sujeito que se pergunta pela própria atualidade, estabelecendo o vínculo entre crítica e *Aufklärung* numa dimensão reflexiva bem diferente daquela desenvolvida na sua conferência de 1978. (Dalbosco; Cenci; Goergen, 2024, p. 5).

Tal postura é importante e merece ser aqui pontuada. A compreensão do agora e do atual está condicionada a uma formação humana para uma atitude crítica “dura” e “forte”, mas que não se fecha nela mesma, proporcionando diálogos com as outras dimensões humanas – como a criatividade/inventibilidade, a sensibilidade, a política, a ecologia, etc – que extrapolam uma leitura dogmática da tradição kantiana. Tal postura metodológica se fundamenta na complexidade que apresentamos no diagnóstico de época e a forma como a atitude limite descrita por Foucault se abre em uma constante autocrítica. Desse modo, nas duas primeiras aulas do curso *O governo de si e dos outros*, o problema da relação entre crítica e esclarecimento ganha singularidade própria porque Foucault, extrapolando o campo especificamente

epistemológico – centrado na pergunta transcendental pelas condições de possibilidade do conhecimento *a priori* –, interpreta, de maneira original, o modo como a *Aufklärung* kantiana concebe exemplarmente a modernidade filosófica como atitude crítica<sup>40</sup> (Dalbosco; Cenci; Goergen, 2024). Ao nos apropriarmos dessa interpretação singular de Foucault, fundamentamos a possibilidade de um processo formativo nos trilhos da saída da minoridade.

Para aprofundar essa questão – dentro dessa possibilidade de interpretação – recorreremos à análise que a filósofa americana Jithe Butler (2013) fez sobre o texto *O que é a Crítica?*, escrito por Foucault em 1978. Desse texto, resgatamos o conceito de crítica como virtude, em um contexto no qual a autora se distancia da questão habermasiana construída e que permite a “postulação de juízos normativos” (Butler, 2013, p. 161). Butler aponta ainda que, mesmo sendo visto por muitos como um “esteta ou ainda como niilista”, Foucault faz uma importante contribuição a uma ética e a uma estética – não como pensava Habermas –, mas no campo da construção de um eu (*self*), que é central para as práticas e políticas de desassujeitamento. “Enquanto alguns o desqualificam como um esteta ou ainda como um niilista, espero sugerir que a incursão que ele faz no tópico da criação do eu “*self*”, e, por conseguinte, na própria “*piesis*”, é central para a política de desassujeitamento que propõe” (Butler, 2013, p. 162).

Dessa forma, ao analisarmos a crítica, encontramos similaridade com a virtude. A autora defende que em Foucault a relação que se estabelece não visa ao encaixe em uma normatividade ou em uma episteme, mas em um modo escolhido pelo sujeito para se relacionar com as normas ou a verdade. Ou seja, é necessário observar o fato anterior à norma, ou seja, é preciso olhar para o sujeito que se põe em relação. A crítica passa, assim, a ser um modo de vida, e, por isso, pode ser tomada como uma virtude. Dentro dessa lógica da crítica como virtude, o sujeito não age segundo os códigos, mas se põe em relação crítica com um tipo de regime de verdades e normas. “Adotar uma postura crítica diante de uma autoridade que se pretende absoluta exige uma prática crítica que tem por base a transformação do ‘eu’” (Butler, 2013, p. 167). É nesse viés que entendemos o significado da questão “como não ser governado?”. Ao posicionar-se criticamente diante do governante, o sujeito posiciona-se virtuosamente. A questão ontológica construída aqui está na tentativa de responder à pergunta “o que posso ser?”, e a questão epistemológica, por sua vez, dedica-se ao questionamento “o que posso conhecer?”. Esta, observa-se, se dá em um contexto paralelo, não ocupando um espaço prioritário nas reflexões em Foucault.

---

<sup>40</sup> “Kant só pôde fazê-lo, segundo Foucault (2008), porque se deixou inspirar profundamente pela tradição greco-latina da *parresía-libertas*” (Dalbosco; Cenci; Goergen, 2024, p. 6).

Por fim, Butler toma o cuidado de ressaltar que o filósofo francês não direciona o sujeito ao narcisismo ou ao individualismo absoluto. O argumento se dá na direção de que toda escolha ou toda construção de se consolida a partir de normas e regimes de verdade já postos na sociedade. Assim, se considerarmos a dessubjetivação ou a subjetivação de verdades ou práticas de vida como uma virtude crítica da arte do eu, e se pensarmos que “se desdobra dentro de uma determinada prática ética, veremos que este trabalho ético pode somente ocorrer dentro de um contexto político maior”; além disso, se “essa formação de si é feita em desobediência aos princípios pelos quais o ‘eu’ se forma, então a virtude será a prática pela qual o sujeito se forma pelo seu desassujeitamento” (Butler, 2013, p. 178).

Os autores Dalbosco, Cenci e Goergen percebem uma forte ligação entre esses escritos de Foucault e Butler – que relacionam os textos de 1978, 1983 e 1984 – com a formação humana. Em uma pesquisa intitulada *Crítica e virtude como autoformação do sujeito: Judith Butler como leitora de Michel Foucault (2024)*, os pesquisadores revisitam os escritos de Foucault e os de Butler, “tateando” conceitos e hipóteses que amarram a atitude crítica virtuosa e o esclarecimento na formação humana como saída da minoridade ou desassujeitamento. Assim, “precisamente, trata-se de tematizar o que significa a atitude crítica para pensar a formação ética do sujeito sob a perspectiva do autogoverno” (Dalbosco; Cenci; Goergen, 2024, p. 3).

Assim, podemos dizer, depois do percurso que fizemos sobre os textos foucaultianos que tratam da *Aufklärung* e da crítica, que não podemos reduzir tais conceito ao campo epistemológico, mas são fundamentais dentro da epistemologia. Também podemos afirmar que tais conceitos podem ser relacionados a outros campos e fenômenos, como a formação, a democracia e o cuidado de si.

Dessa forma, passada a fase da exegese do texto, propomo-nos a expor algumas relações. Estamos cientes de que essas duas aulas que Foucault ministra em 1983 e até mesmo o escrito de 1984 já foram visitados e revisitados inúmeras vezes, mas podemos, a partir da leitura hermenêutica, trazer ao nosso presente muitas possibilidades de perceber o mundo contemporâneo. Estamos cientes, também, de que muitas reflexões se repetem, embora possam se configurar de modos diferentes, porém, alargadas ou diminuídas em tempos e espaços diferentes. Assim, baseados em Foucault e em seus intérpretes, apresentamos, a seguir, alguns pontos que são importantes sobre a *Aufklärung* para esta tese.

O primeiro ponto trata da relação entre a minoridade e a subjetivação neoliberal e autoritária. Realizamos, no primeiro capítulo, um panorama sobre a influência que o modelo neoliberal exerce sobre as pessoas no presente. Se na lógica do *Esclarecimento* espera-se a saída das pessoas da minoridade, o que percebemos, ao estudarmos a lógica neoliberal e autoritária

conservadora, foi o emolduramento das pessoas para que comunguem de práticas concorrenciais denominadas por Foucault de *Homo economicus*.

Enquanto o esclarecimento, processo que se efetiva na atitude crítica não dogmática, pretende que as pessoas usem – raciocinem – de forma pública e democrática, o sistema neoliberal visa formar, interruptamente, para uma racionalidade da concorrência financeira ou para mundo do trabalho físico, confluindo para uma lógica privatizante e totalitária. Nora Merlin, em *Colonização da Subjetividade* (2017, s.p.), ao analisar o neoliberalismo e suas características, afirma que “ele não consiste só em um sistema econômico, mas, também, em uma apropriação da alma, de uma cultura. Denominamos esta apropriação de ‘colonização da subjetividade’”<sup>41</sup>. A autora, comentando o texto *O que é o Esclarecimento?*, denomina a menoridade como uma posição subjetiva em que as pessoas se movimentam dentro do sistema – neoliberal – como se fossem um rebanho e que isso ocorre porque transferimos aos outros nossas decisões. Nesse ritmo, as escolhas e as ações são transferidas para forças exteriores que, muitas vezes – mesmo estranhas –, definem nossas vidas. “Elas (as empresas) impõem os critérios de normalidade, saúde e enfermidade, os valores compartilhados, hábitos, costumes, e sentidos que logo serão comuns” (Merlin, 2017, s.p.).

Cabe apontarmos que essas atitudes, que são efetivadas no sistema capitalista neoliberal e que se alinham com a sociedade conservadora autoritária (Brown, 2019), não são um fenômeno natural, mas elas se aproximam da menoridade. Como vimos anteriormente, a preguiça e a covardia também não são fenômenos naturais, mas formas de se colocar no mundo produzidas ideologicamente. Assim, as questões referentes ao humano e seu processo de formação cultural de assujeitamento – e colocamos entre esses processos de assujeitamento a menoridade – não são naturais, mas criação histórica do humano.

Dentro dessa lógica de menoridade, o sistema capitalista segue para fins próprios, que é a obtenção de lucros e a maximização dos meios para alcançar esses objetivos. Nessa esteira, todas as dimensões passam a ser afetadas, como é o caso da educação. Vimos, no primeiro capítulo, que há uma tendência em fazer da formação humana e da educação meios para subjetivar nas pessoas a razão concorrencial meritocrática. As instituições de ensino passaram a ser espaços para a formação do *Homo economicus* em detrimento da formação para o esclarecimento.

Além do avanço e do impacto sobre a formação humana e a composição de uma ética neoliberal e conservadora autoritária, cabe, nesta tese, de forma ilustrativa, ressaltar os impactos

---

<sup>41</sup> Tradução nossa.

nas políticas públicas e educacionais. Embora não seja o tema principal de nossas análises, essa relação entre o sistema neoliberal e a políticas públicas, demonstra o quanto totalizante é esse modelo. Assim, os impactos reducionistas desse modelo vão além do ataque à dimensão humana e normativa.

O dia a dia das instituições, que formam os currículos e práticas de ensino são tomados pela razão neoliberal totalizante. Autores como, Ball (2020), Pacheco (2003), Laval (2004), Dardot e Laval (2016) e Favero; Bechi (2020) têm constatado um forte avanço do ideário neoliberal nas políticas educacionais, mas, sobretudo, nas políticas direcionadas ao currículo. O vocabulário do mundo empresarial passa a ser assimilado como normatividade para a educação escolar. Pacheco (2003) descreve, em sua análise das políticas curriculares, que os termos *eficiência-eficácia*, *equidade* e *excelência* começaram a se tornar comuns nos documentos dos organismos multilaterais. Sobre este aspecto, Dardot e Laval (2016, p. 155) mostram como a educação e a imprensa foram requeridas no final do século passado para a “difusão do novo modelo humano genérico”, o sujeito neoliberal. Da mesma forma, as grandes organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, “sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do ‘espírito de empreendimento’ uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais”. Difunde-se, a partir de então, um conjunto de orientações que abordam a tarefa de melhorar a qualidade da educação pelo veio neoliberal, pela imitação da eficácia da empresa para atingir os resultados esperados, principalmente nos países em desenvolvimento.

O diagnóstico da tendência da escola neoliberal, realizado por Laval (2004), vai ao encontro dos estudos de Pacheco (2003), pois ambos salientam um processo de “desinstitucionalização” da escola em função de sua adaptabilidade às demandas do mercado, como produtora de serviços, gerenciada e submetida à insaciável busca por inovações e resultados. Outro ponto de aproximação é a consideração de que os objetivos clássicos “de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional” (Laval, 2004, p. XIX). Dessa forma, a escola é forçada, progressivamente, a sujeitar-se à “lógica econômica da competitividade, tendo ação direta sobre o sistema de controle social visando a elevar o nível de produtividade das populações ativas” (Laval, 2004, p. XIX). O modelo empresarial, na ótica de Dardot e Laval (2016, p. 194), universalizou-se, pois a “instauração da

norma mundial da concorrência ocorreu pela *conexão* de um projeto político a uma dinâmica endógena, a um só tempo tecnológica, comercial e produtiva”.

Segundo Dalbosco (2022, p. 2):

O ensino superior mundial tem passado, no decorrer dessas últimas décadas, por profundas transformações, cedendo lugar, progressivamente, para o saber técnico gerenciado, em detrimento do conhecimento crítico-formativo. Neste contexto, a universidade deixa de ser o lugar clássico da produção e socialização do conhecimento, baseada no laço estreito entre ensino e pesquisa, para se transformar em uma unidade de negócios, que produz o saber técnico, em parceria com o governo e com as empresas, para transferi-lo ao mercado.

Há, dessa forma, uma formação deficitária, que segue a lógica da governamentalidade que favorece a subjetivação de uma alma covarde/preguiçosa e um forte projeto de enfraquecimento da formação crítica e, ao mesmo tempo, a efetivação prática na composição de políticas públicas. Para corroborar com essa análise, recorreremos, por fim, aos estudos de Angelo Vitório Cenci (2019, p. 306):

A questão do enfraquecimento da esfera pública democrática assume contornos dramáticos no contexto atual. Desde os anos 70 do século passado o mundo está marcado por uma crescente acumulação de riquezas, pelo aprofundamento da desigualdade social, pelo drástico enfraquecimento da democracia, assim como pela crescente transformação da educação em meio de ensinar os sujeitos a se converterem em seres economicamente produtivos. Organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE continuam a estimular, com base na teoria do capital humano, uma concepção de educação que tem como norte o investimento pessoal produtivo visando dar conta da competitividade econômica em escala global e do rendimento individual. Nessa teoria, sustentáculo da nova ordem educacional mundial, o capital humano é concebido fundamentalmente como um bem privado, concernente aos conhecimentos que podem ser valorados economicamente e incorporados aos indivíduos, bem este alicerçado em seus conhecimentos, qualificações, competências e características individuais.

Assim, podemos afirmar com segurança que o modelo de sociedade neoliberal, que em momentos oportunos se cruza com uma postura que valoriza o modo conservador autoritário<sup>42</sup>,

---

<sup>42</sup> Uma análise fundamentada na antropologia ou na crítica pode ajudar na compreensão do cruzamento do projeto neoliberal com o conservadorismo autoritário. Esse tema passou a ser objeto de análise de pesquisadores como Wendy Brown (2019); Vera Alves Cepêda (2018); Angelo V. Cenci (2019); Cláudio A. Dalbosco, Angelo V. Cenci e Miguel Rossetto (2020); e Jeferson Aniba Gonçalves, Michele Cristine da Cruz Costa (2018). Silva; Catarelli (2019). Tal fenômeno – neoliberalismo e conservadorismo autoritário –, apesar das contradições e diferentes crenças sobre o mundo e as pessoas, passou a colaborar mutuamente com fins de crescimento e autopreservação. “A vitória de Bolsonaro e, com ela, a ascensão ao poder do conservadorismo moral é fenômeno complexo que depende da conjugação de muitos fatores, de natureza econômica e política, os quais são tecidos, ganhando forma específica pelo modo de ser brasileiro, cultural e religioso. Sendo assim, o bolsonarismo tornou-se possível, em grande parte, porque catalisou, dando expressão política, a esse *éthôs* autoritário que impregna a tradição cultural brasileira” (Dalbosco; Cenci; Rossetto, 2020, p. 2).

favorece a subjetivação das normas de vida, em que as pessoas são estimuladas a vivenciar verdades sem antes as testarem no crivo da razão crítica esclarecedora.

## 4 KANT, EDUCAÇÃO E ESCLARECIMENTO

O homem é a única criatura que precisa ser educada (Kant, 2002)

O foco deste capítulo está em realizar uma interpretação de dois textos kantianos que se alinham diretamente com os problemas interpretados anteriormente. Não há a pretensão de analisar, nesta tese, os dois autores paralelamente, mas o fato de Foucault repostar-se muitas vezes ao filósofo alemão indica uma aproximação na temática que propomos até aqui. Dito isso, defendemos que há fundamentos para uma formação humana – esclarecida e crítica – que brota dos escritos que aproximam Foucault em sua leitura e apropriação de Kant.

Trata-se, aqui, da análise e da interpretação realizada, dentro desse problema de tese, nas diversas formas que impelem o indivíduo a se constituir como sujeito e, como consequência de tal constituição, a possibilidade de saída da menoridade para a entrada na maioridade.

Kant desenvolve a questão da educação e da formação humana como esclarecimento principalmente em seus textos menores, *Sobre a Pedagogia* (2002)<sup>43</sup>, lições ministradas por Kant nos anos 1776 até 1787; e “Resposta à pergunta: O que é ‘esclarecimento’?”, escrito por Kant em 1783 e presente em *Textos Seletos* (2011). A partir de uma interpretação dessas duas obras, veremos, no quarto capítulo, que a coragem para pensar por conta própria, amparada na razão crítica, depende de um esforço formativo-educacional constante que não lança o indivíduo para a maioridade, mas cria as condições necessárias para que isso ocorra.

Kant<sup>44</sup> nesse dois textos, demonstra grande preocupação com a formação humana amparada na crítica e em um processo de saída da menoridade em direção ao esclarecimento (*Aufklärung*) em uma perspectiva que visa a autonomia e a capacidade de participar democraticamente da vida pública. Esse pode ser o ponto de partida para a formação humana que se ampara em princípios educacionais, capaz de cultivar as dimensões humanas para o

---

<sup>43</sup> Os professores de filosofia de Königsberg deveriam regularmente ministrar curso de pedagogia aos estudantes, revezando-se. M. Campre-Casnabet refere que as lições de pedagogia foram ministradas por Kant em 1776/77, 1783/84 e 1786/87 (Fontanella, 2002). Também ressaltamos que não há um consenso quanto a autoria desse texto, se eles foram escritos e revisados por Kant ou foram atribuídos a ele em referência a essas aulas ministradas de 1976 a 1987. Para o pesquisador do tema Robinson dos Santos, no texto O problema da autenticidade das preleções de Pedagogia de Kant, há a necessidade de olhar com cautela para a autoria desse escrito, pois, “as controvérsias a respeito deste escrito permanecem até o presente” (ROBINSON, 2014, p.192). Robinson dos Santos elabora uma minuciosa pesquisa sobre essa questão e a partir desta pesquisa, seguir na mesma linha, na qual orienta que mesmo que o escrito, “Sobre a Pedagogia, não tendo sido escrito integralmente por Kant permanece fiel, em suas linhas gerais, ao seu ideário” (ROBINSON, 2014, p.206).

<sup>44</sup> Delimitamos nossa análise aos textos *Sobre a Pedagogia* (2002), lições ministradas por Kant nos anos 1776 até 1787; e “Resposta à pergunta: O que é ‘esclarecimento’?”, escrito por Kant em 1783 e presente em *Textos Seletos* (2011).

desenvolvimento de uma formação que resiste aos interesses da necropolítica reacionária, alinhada aos interesses neoliberais (Mbembe, 2016).

Em seu ensaio “Resposta à Pergunta: ‘O Que é Esclarecimento?’”, Kant problematiza e sintetiza um problema de época, a saber, quem é o sujeito do Iluminismo, tornando esse exercício reflexivo instrutivo para o próprio Foucault, ou seja, “em que sentido a noção kantiana de filosofia como ocupação com a atualidade leva-o a definir sua própria ontologia do presente” (Dalbosco, 2010, p. 11). Esse ponto não se esgota em Foucault e pode ser uma referência para pensarmos sobre a nossa ontologia do presente.

Para esse sujeito da modernidade – segundo Kant – só há uma forma de estar no Iluminismo, e essa se dá na maioria alcançada por meio do exercício crítico. Há um caminho percorrido em seu pensamento que se fundamenta na crítica e se finda no esclarecimento. Assim, podemos perceber um processo contínuo na postura kantiana em que não podemos – como nos apontou Foucault – dissociar crítica e *Aufklärung*.

O ensaio “Resposta à Pergunta: ‘O Que é Esclarecimento?’”, publicado em 1873, insere-se na visão geral de Kant como crítico do presente<sup>45</sup>. Sabemos que a filosofia como crítica do presente não se limita ao período de Kant, mas ganha destaque e abre espaço para pensarmos o sujeito e os problemas filosóficos do presente, suas minoridades e maioridades, seu obscurantismo e seu esclarecimento.

De fato, a questão que, parece-me, surge pela primeira vez nos textos de Kant – não digo a única vez, encontramos outros exemplos um pouco depois – é a questão do presente, é a questão da atualidade, é a questão de: o que acontece hoje, o que acontece agora? O que é esse ‘agora’ dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto do qual escrevo? (Foucault, 2010, p. 12).

A filosofia como ontologia do presente, como exercício da formação humana-educacional, passa pelo esclarecimento, em uma postura crítica, do sujeito em relação à formação de sua subjetividade autônoma, livre e inserida em um determinado contexto: “A ontologia do presente é uma ontologia de nós mesmos” (Veiga-Neto, 2011, p. 39). Ao mesmo tempo em que está para si, está em relação às estruturas do mundo e do outro, como, por exemplo, as estruturas da normatividade, do saber e das experiências existenciais possíveis (Foucault, 2010). Assim, ao se pensar essa relação de esclarecimento entre a subjetividade autônoma e livre com as estruturas normativas do mundo, não podemos negar a importância da formação humana como percurso para tal.

---

<sup>45</sup> A dimensão do presente em Kant diz respeito à modernidade.

Como já apontado, o processo formativo presente em Kant é um processo de saída de um estado de menoridade no qual o ser humano se encontra por preguiça e covardia. O que define o ser humano emancipado, livre e autônomo é aquilo que, na menoridade, não é praticado. O uso do próprio entendimento é uma clara demonstração da emancipação e da maioridade<sup>46</sup>.

Porém, esse ponto de emancipação também pode ser ocupado pela tutela, pelo direcionamento. Assim, o lugar da emancipação também pode ser substituído pelo lugar da menoridade e o que vai definir isso é a capacidade, ou não, de fazer uso próprio do esclarecimento. Como abordamos a seguir, no texto *Sobre a Pedagogia*, a educação pode criar as condições para que o sujeito saia (*Ausgang*) de sua condição de menoridade e encete sua própria emancipação.

Em se tratando especificamente do texto de Kant “Resposta à Pergunta: ‘O Que é Esclarecimento?’”, gostaríamos de pontuar brevemente algumas interpretações – no uso da forma hermenêutica – que serão aprofundadas na continuidade da investigação. Também cabe salientar que não é possível encerrar o texto em uma única análise, pois, em cada visita a ele, a partir de uma metodologia hermenêutica, podem surgir novas interpretações com suas respectivas formas dialógicas de pensamento.

O ensaio retrata a “fotografia” de um lugar com duas figuras de linguagem que se diferenciam, mas estão em referência uma à outra a todo momento. O lugar que se ocupa nessa “paisagem” é determinante para definir aquilo que Kant (2011) caracteriza como menoridade ou maioridade/esclarecimento: ou se está em uma ou em outra, não sendo possível estar nos dois lugares ao mesmo tempo. O lugar que o homem ocupa nessa paisagem também define uma condição humana entre a menoridade e a maioridade, não havendo meia menoridade ou meia maioridade. A condição de menoridade ou maioridade define em que lugar, no processo, o sujeito está. Essa condição está marcada – embora de maneira não determinante – pela influência formativa, que tanto pode colaborar com a permanência na menoridade ou com a saída para a maioridade.

Como um observador crítico de sua época – que se coloca à parte da paisagem – Kant afirma que o homem ocupa um lugar dentro do processo que se cunhou chamar de modernidade

---

<sup>46</sup> Cabe observar de forma livre, que Kant deixa claro nesse texto que a “culpa” pelo estado de menoridade não está na “falta de entendimento”, ou seja, o problema não é cognitivo, afinal, na “razão” que possui as categorias a priori da sensibilidade e do entendimento, está a condição de possibilidade para conhecer, ou seja, as condições estão dadas na subjetividade para a possibilidade do esclarecimento. O problema é a inércia, a paralisia, a passividade, causadas pela covardia e preguiça. A covardia eu entendo como receio das consequências, uma espécie de autopreservação. A preguiça é o que o próprio Kant diz: comodidade, estado letárgico. Assim, a ideologia neoliberal opera em ambos os sentidos: atrofia as mentes sobre a possibilidade de outro sistema, mas também a face autoritária do neoliberalismo provoca medo, haja vista o que significa contestar/criticar o reacionarismo que vivemos.

e esse lugar é o da saída da menoridade. E o que Kant observa no homem para chegar à conclusão de que ele ocupa o lugar da menoridade? O homem, mesmo sem necessidade, faz uso livremente de muletas para se sustentar e, além disso, sem precisar, utiliza preceitos e fórmulas que estão sob posse de outros em uma relação de dependência. Os outros donos/tutores dessas muletas que o homem toma emprestadas são o livro, o diretor espiritual e o método. Segundo Kant (2011, p. 64), é mais “cômodo ser menor”, é mais fácil ter “um livro que faz as vezes do meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito da minha dieta, etc”.

A definição de menoridade que se encontra em Kant é negativa, pois o homem não é a menoridade, mas ele se encontra nesse estado em que não há o uso público do entendimento/razão. Assim, a menoridade pode ser definida como o uso da razão sob tutela, mostrando-se como incapacidade de fazer uso livre de sua capacidade de pensar. O indivíduo só faz uso da razão sob a orientação do outro e não a partir de si mesmo. Esse outro – livro, tutor, método – dirige o seu pensamento. Para Dalbosco (2010, p. 215), “Kant emprega, em seu ensaio, três exemplos para caracterizar o estado de menoridade do qual cada um é culpado: o livro assume o lugar do entendimento; o diretor de consciência substitui a consciência moral de cada um; e, por fim, o médico prescreve e decide o regime ao paciente”. Portanto, há três formas de controle: teórico, sobre a razão; ético, sobre a decisão; físico, sobre o corpo.

Destacamos que o entendimento/razão ao longo da tradição é considerado o lugar da autonomia e nos afasta da natureza selvagem, mas, em Kant, o entendimento também pode ser o lugar da tutela, pois “O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (Kant, 2011, p. 63). Dessa forma, a menoridade está presente quando o indivíduo se submete ao entendimento de outro e não é o sujeito do seu entendimento. Mas, por que o indivíduo se encontra no lugar da menoridade? Por preguiça, covardia e bom grado/gosto: “A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção (*naturaliter maiorenes*), continuem, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida” (Kant, 2011, p. 64).

A maioridade/esclarecimento é o processo de transição – saída – para o estado de autonomia. No entanto, o homem se encontra em outro lugar. O esclarecimento pode ser interpretado como a saída (*Ausgang*) desse lugar, que é a menoridade, onde o indivíduo não necessita da tutela de outro e toma para si o uso crítico da razão. Desse modo, o estado de maioridade se caracteriza como o uso daquilo – razão, liberdade, entendimento – que na

menoridade não é praticado por ter se afeiçoado à situação de dependência de outrem. A responsabilidade da maioridade – bem como da menoridade – recai sobre o sujeito<sup>47</sup>.

Nossa interpretação do texto “Resposta à Pergunta: ‘O Que é Esclarecimento?’”, dividimo-lo em quatro momentos: primeiro, a situação em que o indivíduo se encontra – menoridade; o segundo diz respeito à saída; o terceiro relaciona-se com os outros; e, por fim, o uso público da razão.

No texto de Kant, a menoridade aborda sobre o sujeito e sua relação com o político e o social em um estado de dependência. Nesse estado político e social não há condições e espaço para a autonomia, visto que a característica que poderia negar essa afirmação – o uso livre da razão pública – não está presente no indivíduo. Logo nas primeiras linhas, Kant define o que é a menoridade: “é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (Kant, 2011, p. 63). O entendimento (*Verstand*) se caracteriza como a capacidade de juízo, ou, mais precisamente, como a capacidade de discernimento. A falta de entendimento pode ser correlacionada à falta de juízo que orienta as escolhas entre o que faz sentido para a vida e o que deixa de fazer sentido.

Torna-se importante, para Kant, compreender que esse entendimento/juízo não está em falta no indivíduo como se ele nascesse sem ou como se lhe fosse tirado, mas está em falta como atitude para fazer uso virtuoso da racionalidade que possui. Esse indivíduo, possuidor de capacidade de entendimento, escolhe, como modo de vida, viver sem usar a capacidade de julgamento e entendimento. A capacidade de entendimento ou a capacidade de julgar, que nele está, não é ativada em suas experiências de vida. As práticas sociais e políticas que tal indivíduo experiencia são realizadas segundo a orientação de outrem, mas com o consentimento do indivíduo que as vivencia.

Assim, ao negar fazer uso da capacidade de entendimento ou da capacidade de juízo, o indivíduo se mantém na menoridade. Podemos observar que a responsabilidade pelo estado de menoridade recai sobre o próprio indivíduo que, livremente, escolhe tal modo de vida. A menoridade é uma opção feita livremente diante das possibilidades que se apresentam para as pessoas. A pessoa pode querer permanecer na menoridade, assim como pode querer sair dela.

Percebemos que nessa decisão dos indivíduos não está em vista uma finalidade ontológica, mas um meio. Não é uma prática ou norma de vida em vista de uma finalidade. O que se escolhe livremente é o meio de vida. Esse meio de vida é percorrido sob preguiça e

---

<sup>47</sup> Feita essa breve explanação do texto de Kant, gostaríamos de pontuar que, ao longo da pesquisa, trataremos dos processos educativos do indivíduo sobre si mesmo e em relação com o outro, para que esse indivíduo possa tomar consciência de sua condição de menoridade e como fundamentar uma condição humana para a maioridade.

covardia quando há a falta de uma virtude, que é a coragem. A questão posta aqui é: como o indivíduo não faz uso de seu entendimento, o que ele passa utilizar em seu lugar? Kant acabou dizendo que a preguiça e a covardia passam a ocupar o espaço que deveria ser destinado ao uso do entendimento, da decisão e da coragem. Inadequadamente, o indivíduo preenche o espaço que deveria ser da coragem e do entendimento com a preguiça e a covardia. Dessa forma, o indivíduo, de “bom grado” (Kant, 2011, p. 64) (agradecido), nega sua capacidade de entendimento e covardemente se reduz à menoridade, fazendo disso um modo de vida. Ressaltamos, também, que essa atitude não gera culpa, dor ou arrependimento no indivíduo, mas sim um sentimento de bom grado. A falta de entendimento/juízo/crítica isenta o indivíduo desses sentimentos que poderiam surgir após um período de reflexão. A ausência de entendimento livra o indivíduo da culpa e do arrependimento. Assim, a menoridade passa a ser uma situação de proteção e conforto perante os desafios que a coragem e as escolhas poderiam gerar.

O segundo ponto diz respeito à saída. A saída é vista com um desejo do outro que percebe a menoridade no sujeito. Assim, a saída demonstra o movimento que ainda não aconteceu, ou seja, a saída ainda não existe, ela é para um momento posterior ao *Sapere aude!*, que ainda não aconteceu. Ainda não aconteceu e é uma mera possibilidade.

Cabe, nesta exegese, analisar o que existe antes da saída. Kant descreve que há um ser/gado doméstico embrutecido e mantido nos limites de um cercado: “Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho...” (Kant, 2011, p. 64).

No texto *Sobre a Pedagogia* (2002), essa ideia de que o ser humano dependente/embrutecido é parecido com um animal e que a falta de educação/disciplina o aproxima de um ser selvagem torna-se mais evidente. Ao tratar da disciplina como preparação para o processo civilizador, Kant afirma que sua falta pode desviar a humanidade e relegá-la à animalidade e à selvageria: “Ela deve, por exemplo, contê-lo de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido” (Kant, 2002, p. 12). Essa tendência à estupidez ocorre porque não se educa a natureza humana de forma raciocinada. Se aproximarmos os dois textos, tomando o cuidado de não nivelar os temas e mantendo as diferenças necessárias, vamos encontrar a forte ideia de que, para sairmos de um estado, seja ele de selvageria ou de menoridade, necessitamos do apoio da vontade raciocinada ou da razão crítica, que é, neste caso, a razão prática.

Como terceiro ponto dessa exegese, temos a relação com o outro. Percebemos que uma postura possível pode colocar essa relação em duas dimensões. Uma como dependência e a

outra como formativa e indicativa de liberdade. A relação de dependência ou de liberdade incorpora-se dependendo do indivíduo e de sua capacidade de fazer uso da razão crítica, da virtude da coragem em um processo para o *Aufklärung*. O outro, que relega o indivíduo à menoridade, incorpora-se quando fazemos dele – o outro – tutor de nossa vontade. Assim, os outros (livro, diretor espiritual, o médico) fazem as vezes de minha consciência, ou seja,

[...] são também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo (Kant, 2011, p. 64).

Além de tomar o lugar da consciência, o outro pode nos moldar, nos embrutecer e nos domesticar a ponto de gerar duas características: a docilidade e o medo. Como não somos capazes de perceber a força do outro, subjetivamos as vontades exteriores e sofremos as consequências da passividade. Desenvolvemos, também, o medo a ponto de não arriscar a caminhar. Não damos nenhum passo em direção à saída da menoridade. Uma “mumificação” da vontade e do corpo toma o sujeito e seu ser. Como afirma Kant (2011, p. 64), isso acontece “Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender andar”. Assim, a direção de outrem toma o lugar de nossa coragem, restando-nos a covardia. Cabe destacar que essa postura não é executada com resistência ou rebeldia. O outro toma conta da nossa vida e ficamos gratos por isso. Kant, chega a utilizar a palavra “amor/amado/paixão” (*lieb gewonnen*) (Kant, 2004, p. 5) para descrever a postura do indivíduo diante do outro que exerce a tutoria sobre sua vontade.

Porém, essa relação de dependência não é natural e determinada. Kant, no início do texto *O que é o Esclarecimento?* (2004) e no texto *Sobre a Pedagogia* (2002), propõe que a formação humana, na qual se educa o ser humano para a emancipação postulada pela crítica, é uma relação história e construída segundo as condições de uma época e a relação com os outros (educadores). Dessa forma, há espaço para que o outro deixe de ser um tirano de nossa vontade e abra uma relação formativa em direção à maioridade. Dalbosco, na obra *Kant e a Educação* (2011, p. 94), interpreta a saída da menoridade de Kant como algo que se faz na companhia do outro: “A saída da menoridade para a maioridade nada mais é do que essa construção do caminho feita em companhia, entre seres em condições frágeis, mas graças às disposições naturais, com força para reagir”. A força para reagir pode ser engrandecida por uma formação alargada que leva em conta as capacidades que vão além das prioridades econômicas, ou seja,

“essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar questões mundiais como um cidadão do mundo; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra” (Nussbaum, 2015, p. 8).

Dalbosco (2011, p. 64) corrobora com essa necessidade educacional na qual a formação humana que almeja afastar as pessoas da minoridade deve levar em conta:

No contexto formativo-educacional humano e no âmbito mais amplo da aprendizagem da espécie, pesa o fato de que a saída da minoridade é um processo *ad infinitum* a ser *bem* conduzido pelas gerações mais velhas, ou seja, pelos adultos educadores. Desse modo, a coragem de pensar por si mesmo (*sapere aude*) depende tanto do emprego público da razão como um primado pedagógico da *Aufklärung* como maioria.

Na condição de maioria e minoridade do sujeito há um dentro onde habita o medo, a covardia, a preguiça ou a coragem. Mas, também, há um fora, onde habita o outro (educador) em uma dimensão do público. Nessa relação com o outro no espaço público, o indivíduo pode abandonar a condição de subserviência e submissão para desenvolver relações de liberdade e igualdade.

O quarto ponto está relacionado ao uso público da razão, ou ao falar para o público. Sendo a sociedade fruto, histórico da construção do sujeito, na qual o processo de formação humana se insere, a capacidade de fazer uso público da razão expressa a condição necessária para a *Aufklärung*. Kant põe como exigência, dentro do processo de saída (*Ausgang*) da minoridade para a maioria esclarecida, que o sujeito não se use de fórmulas e preceitos de *outrem*. Isso não significa que deva negá-los, absolutamente, mas exige o uso da liberdade racional diante deles, exige a coragem e a crítica publicamente para avaliar profundamente cada premissa ao longo de todo processo de formação ou decisão que estiver envolvido, seja público ou privado, pois “O uso público da razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento (*Aufklärung*) entre os homens” (Kant, 2004, p. 66). Negar tal processo dentro de uma postura formativa pode colocar a sociedade no rumo da selvageria, da decadência social e moral.

Portanto, o uso público da razão, além de fazer parte do processo formativo e democrático, demonstra a capacidade de emitir juízos críticos perante o exercício particular de suas funções como também a de emitir juízos críticos diante de posturas morais ou políticas com as quais o sujeito se depara. O uso crítico e público da razão esclarecida demonstra, a partir dessa exegese de Kant, a capacidade de discernimento que habita no indivíduo. Diante do livro,

do padre ou do médico, quanto esses evocam doutrinas morais ou preceitos políticos, o indivíduo esclarecido pode manter as suas premissas com a liberdade e o pensamento crítico.

Na obra *Sobre a Pedagogia* (2002), há uma visão positiva do ser humano ao enfatizar o modo pelo qual a disciplina e a instrução, dispositivos indispensáveis do processo formativo, podem contribuir para o aperfeiçoamento da humanidade. O crescimento, o aperfeiçoamento e o progresso podem ser desenvolvidos a partir de práticas educacionais e, sobretudo, de um trabalho formativo que se inicia na infância. Kant não vê a formação humana como um simples dado da natureza, um mero ato espontâneo ou mecânico. Ele percebe-a como um processo contínuo no qual uma geração repousa sobre as estruturas da outra, visando um resultado que passa pelo processo educacional, que busca alcançar o aperfeiçoamento não só do indivíduo, mas também da raça humana, da espécie humana, ou seja, “o melhoramento da espécie e a execução de sua finalidade dependem de processos de aprendizagem levados adiante pelo conflito entre gerações” (Dalbosco, 2011, p. 84).

Ao longo do texto, Kant desenvolve um conjunto de reflexões sobre a educação, especialmente no que tange à educação da criança, a respeito da disciplina e da instrução para que o homem não regreda à sua condição de brutalidade, mas se forme nas virtudes morais (Kant, 2002). Para Nadja Hermann (2005, p. 19), “a teoria sobre a formação humana e pedagógica de Kant, enquanto vinculada à ética, confere à educação um caráter estruturante na passagem de uma primeira natureza para uma natureza ética”. A primeira natureza, como a face embrutecida do homem, precisa ser educada a partir de métodos adequados, fundados em valores morais que elevem a natureza para um fim cosmopolita.

Subjacente a essa ideia está a prescrição de educar para o aperfeiçoamento moral da humanidade, uma ideia de futuro, presente nas utopias modernas e em toda a teoria pedagógica da tradição, pois, de acordo com Kant, não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e sua inteira destinação (Hermann, 2005, p. 19).

Kant, de início, faz uma explanação descrevendo as principais características do ser humano e suas diferenças com os outros animais: “Diferente dos animais, o homem é a única criatura que precisa ser educada” (Kant, 2002, p. 11). O homem é colocado como uma criatura, um animal, mas diferentemente da ideia de Aristóteles, a sua essência está em construção.

Duas informações ganham destaque no início da obra de Kant. A primeira é a de que o ser humano precisa de cuidados de conservação, logo, está em dependência do outro. A segunda, a de que ele não constrói, por conta própria, a disciplina de seu corpo e de suas ações. O homem

precisa contar com os outros para iniciar sua vida no mundo, ou seja, “como ele [...], quando vem ao mundo, ainda não está preparado para isso, é preciso então que outro o faça em seu lugar” (Dalbosco; Eidam, 2009, p. 194).

Na visão de Kant (2002, p. 12), quando nascemos, em nosso estado natural, somos um animal bruto “por não termos a capacidade imediata de realizar”, e, uma vez que vimos “ao mundo em um estado bruto, outros devem fazê-lo por nós”. A capacidade que o homem não tem de imediato é a capacidade de formar por si só a sua conduta. Poderá realizá-la, com o uso da razão, em um momento de desenvolvimento posterior, por isso, precisa sempre do auxílio do outro, que se mostra como proteção e cuidado. Nesse sentido, também para Kant, a educação como formação humana é, antes de tudo, cuidado de um para com o outro.

Para o filósofo, o ser humano se encontra em um estado natural e o início do processo de desnaturalização se dá por dois modos, um positivo e um negativo. Assim, afirma Kant (2002, p. 12), “o homem tem necessidade de cuidado e formação. A formação compreende a disciplina e a instrução”. De um lado, a disciplina, como educação negativa, tem por função não deixar a espécie humana inclinar-se para a selvageria e para os vícios. Kant destaca que o papel da disciplina pode ser desenvolvido desde cedo na escola, não dando espaço para a brutalidade e para a selvageria. De outro lado, a instrução é a parte positiva da educação e tem por objetivo a formação do caráter, dos valores morais, como, por exemplo, a formação da ideia de democracia: “o homem participa de dois reinos, o reino da natureza, pelo qual é submetido a impulsos e inclinações, e o reino da liberdade, pelo qual é livre pela ação moral” (Hermann, 2005, p. 28).

A partir dessa concepção, é possível afirmar que o homem só se torna verdadeiro pela educação, ao passo que a humanidade se transforma pela disciplina e pela instrução. A educação/pedagogia irá proporcionar o cuidado para o não regresso ao embrutecimento e, ao mesmo tempo, também assegurará os mecanismos para o processo contínuo de aperfeiçoamento da humanidade e da formação cultural (*Bildung*), visando o melhoramento da natureza humana. Percebe-se, em Kant, que a educação, ao contrário da visão neoconservadora e tecnicista, cumpre um papel formativo com o objetivo de levar a humanidade ao desenvolvimento integral.

“Talvez a educação se torne sempre melhor e cada geração futura, dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (Kant, 2002, p. 16).

Desse modo, para o filósofo, a educação é uma arte cuja prática deve ser aperfeiçoada por várias gerações:

Cada geração, de posse de seus conhecimentos das gerações dos seus precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humanidade espécie a seu destino (Kant, p. 19).

Partindo dessa concepção, o aperfeiçoamento da natureza humana pode ser desenvolvido a partir das práticas educativas, práticas que se abrem para uma perspectiva da felicidade humana.

Já ao tratar do aperfeiçoamento, tema também tratado por Rousseau como perfectibilidade (Dalbosco, 2016), Kant demonstra uma preocupação a respeito da diversidade de viver dos homens. Ao empregar uma metáfora – “orelhas do urso” (Kant, 2002, p. 18) –, há uma clara preocupação com a pluralidade dos processos de aperfeiçoamento. Todos são iguais ao plantar, mas ao crescer demonstram uma diversidade de processos de desenvolvimento. Com essa afirmação, Kant alerta para o fato de que não podemos ser educados sempre da mesma forma. As experiências, realidades e processos de aperfeiçoamento são diversos, portanto os métodos de ensino também devem ser variados. Contudo, em nenhuma dessas formas se deve negligenciar o desenvolvimento da moralidade, pois, como afirma Kant (2002, p. 20), “eis o dever do homem”. A falha ou o descuido no desenvolvimento dos valores morais no homem pode conduzir ao regresso, ao embrutecimento e à selvageria.

Destacamos aqui uma ideia desenvolvida e que preocupava o filósofo alemão: o fato de uma sociedade cair em um estado rude, primitivo, após já ter alcançado um estado cultural evoluído. Esse regresso cultural pode nos remeter ao momento atual, o século XXI. Depois de termo passado pelo Iluminismo, por revoluções culturais de grande impacto sobre os costumes e valores morais, a sociedade atual se vê novamente diante da defesa de ideias anticientíficas, diante de crenças injustificadas. Podemos perceber um claro regresso à obscuridade, juntamente com uma forte desvalorização da pesquisa. Estamos em nossa minoridade social? Até que ponto o conservadorismo autoritário avança sobre a educação? (Dalboco; Cenci; Rossetto, 2020).

Passada a constatação de que o homem pode regredir ao estado de brutalidade, a pergunta que se faz é: em que princípio deve estar pautada a arte da educação? O filósofo alemão destaca duas maneiras para orientar a educação – e o termo orientar, aqui, é interpretado como a maneira mais adequada de dar sustentação e fundamentos ao fim que se almeja alcançar, que é o desembrutecimento do homem. As duas maneiras são a mecânica e a raciocinada. A mecânica, baseada na funcionalidade e na experiência prática, demonstra lacunas na sua abordagem, pois ela não está amparada em princípios e finalidades. A arte da educação deve

estar fundamentada em uma postura raciocinada. Essa postura educacional tem condições de conduzir o homem ao seu destino que é a vida moral cosmopolita: “O estabelecimento moral de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita” (Kant, 2002, p. 23).

Kant faz, com isso, a crítica aos príncipes (Estado) e aos pais (casa) que desejam educar seus filhos com valores morais que privilegiem a maneira mecânica e com finalidades unicamente imediatas e particulares. Para ele, o ser humano deve ser educado para um fim universal, “fim último, o bem geral e a perfeição a que está destinada a humanidade” (Kant, 2002, p. 23).

Ao longo da obra *Sobre a Pedagogia*, o outro e a humanidade tornam-se a finalidade central: primeiro, a educação deve estar fundamentada em um fim universal, cosmopolita; segundo, deve-se levar em conta a figura do outro, do social. A educação com o outro proporciona um desenvolvimento mais adequado ao homem, pois a força social direciona o homem ao seu fim. Como afirma Kant (2002, p. 24): “uma árvore que permanece isolada no meio do campo não cresce direito e expande longos galhos; pelo contrário, aquela que cresce no meio de uma floresta cresce ereta por causa da resistência que lhe opõem as outras árvores, e, assim, busca por cima o ar e o sol”. Nesse mesmo contexto, cabe também a referência a Hermann (2005, p. 19):

A formulação de um projeto pedagógico, voltado para o aperfeiçoamento moral e consequente emancipação, expressa a influência e a expansão de uma ética de princípios universais para todos os seres humanos, considerados necessários para constituir uma sociedade que busca a igualdade de todos.

Mas, o que permeia as duas obras de Kant vistas anteriormente? Primeiro, o tutor pode tornar-se um manipulador que direciona e mantém o sujeito na menoridade/brutalidade, “depois de terem embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente essas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar” (Kant, 2011, p. 64). Já no texto *Sobre a Pedagogia* (2002), o mestre educador se configura, em muitos momentos da obra, como aquele que direciona os educandos para a liberdade, para a maioridade moral.

Um segundo ponto é o processo de formação em direção à maioridade. O sujeito da menoridade está enlaçado a preceitos e fórmulas que são “grilhões de uma perpétua menoridade” (Kant, 2011, p. 64). Ao livrar-se dessas amarras, há de enfrentar, em proporções pequenas, o movimento de liberdade. Não se dá um salto para a liberdade total, plena. Kant está atento ao processo cuidadoso com aquele que se libertou dos grilhões. “Quem deles se livrasse só seria

capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre” (Kant, 2011, p. 64).

Enfim, ao analisarmos esses conceitos que se encontram em Kant e posteriormente na leitura de Foucault, criamos as bases de uma proposta de educação que almeja a saída da minoridade neoliberal. A seguir, vamos procurar fazer imbricações na perspectiva formativa/pedagógica a partir desses conceitos e ideias que encontramos subjacente ao esclarecimento. Para isso, vamos retomar essas ideias kantianas expressas acima, com a leitura e o olhar de Foucault para sustentar nossa hipótese, ou seja, essa noção de educação como formação humana, subjacente ao esclarecimento, é indispensável para o cuidado de si e do outro, para o uso público da razão em uma perspectiva de vida democrática. Do mesmo modo, o enfraquecimento desse fundamento põe o ser humano no caminho da minoridade e coloca em risco o uso público da razão.

## 5 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA SUBJACENTE AO ESCLARECIMENTO

“A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche” (Marx, 2010).

A interpretação que emerge das possíveis imbricações entre Foucault, suas ligações com Kant e a formação humana, implica o sujeito e suas práticas, forma de vida fundamentada pela atitude crítica e em um *êthos* orientador em duas dimensões: a primeira dimensão está no cuidado de si como atitude crítica e esclarecida com forte ligação ao processo da *libertas* latina e da *Bildung* alemã, enquanto a segunda está na direção do outro como uso público e esclarecido da razão democrática. Isso nos leva a construir caminhos formativos nos quais a crítica e o esclarecimento podem compor práticas de vida, fundamentadas e subjetivas, a partir de normas e práticas que fazem frente à menoridade.

A partir dos anos 1980, Foucault passa a estudar, de forma sistemática, a atitude crítica e o esclarecimento, e estabelece análises sobre as práticas de subjetivação próprias aos sujeitos e suas vivências. Nesse processo de construção das subjetividades, os sujeitos estabelecem para si modos de vida que possibilitam refletir suas ações e “interpretá-las livremente – não somente com a intenção única de fixar regras de conduta, mas transformar-se a si mesmo, de ser artífice da própria existência – é o que Foucault nomeia de – artes da existência, ou estéticas da existência” (Corrêa, 2020, p. 18). Essas ações podem ligar duas dimensões importantes nesta tese. Primeiro, no sentido de que os indivíduos, ao vivenciarem modos de formação humana (*Bildung*) subjacente ao esclarecimento (*Aufklärung*), podem passar ao cuidado de si. Segundo, no sentido de que essa forma de vida não pode anular as relações com o outro, ou seja, como o “fora de si” guardando os princípios fundamentais da democracia.

Assim, ao longo dos três primeiros capítulos, ficou claro que há, na história da filosofia, representada aqui por esses dois autores, um movimento que leva a filosofia a pensar criticamente as relações que o sujeito estabelece consigo, ao mesmo tempo em que se abre para fora de si e que envolve as pessoas.<sup>48</sup>

Como Foucault (2018, p. 12) toma o cuidado de justificar, “de fato, a questão que, parece-me, surge pela primeira vez nos textos de Kant [...] é a questão do presente, é a questão da atualidade, e a questão de: o que acontece hoje? O que acontece agora? O que é esse ‘agora’

---

<sup>48</sup> Destacamos novamente que essas práticas não são prescritivas e normativas com foco universalista. Mas percebemos em Foucault um olhar para as práticas de individualização do sujeito.

dentro do qual estamos todos?”. Esse apontamento torna Foucault um pensador alinhado à tradição crítica kantiana. Mas esse alinhamento não se dá de forma pacífica. Conforme já apontado, a ideia de crítica em Foucault leva em conta uma atitude limite que se forma na constante reavaliação da própria crítica e de si e do outro, sem abandonar a força das emoções, da criatividade e da natureza.

No texto publicado em 1984, a ideia de crítica avança para uma dimensão que pode ser interpretada para além da racionalidade<sup>49</sup> e liga-se ao que fora anteriormente exposto nas ideias de *Judith Butler* (2015). Como vimos, a atitude crítica virtuosa, sem deixar de ser “forte” e necessária, pode dialogar com a virtude, a sensibilidade, a criatividade, etc., dentro de um processo formativo/pedagógico subjacente ao esclarecimento foucaultiano.

O modo de pensar colocado nesta tese se alinha à mesma tradição<sup>50</sup> que, sem negar que possam existir limitações e paradoxos, desenvolve-se a partir da busca de fundamentos formativos – não universalistas ou normativos – que podem proporcionar modos de subjetivação de um *êthos* que sustenta uma subjetivação do cuidado de si e direção ao uso público da razão.

Quanto a Foucault, nessa fase, o filósofo escreve, entre outros escritos que corroboram suas análises, as obras *História da Sexualidade III* (1985), *Hermenêutica do Sujeito* (1982) e *Governo de Si e dos Outros* (1983). Ele retoma, assim, o período do helenismo e fundamenta uma ética do cuidado de si baseando-se nos ensinamentos dos gregos e dos autores do início do cristianismo (Foucault, 1985). Também é desse período o fecundo texto em que trata do esclarecimento.

Da mesma forma, o pensamento grego, a filosofia e a educação sempre andaram juntos, sendo difícil de pensá-los separadamente. Isso fica evidenciado na palavra grega *Paideia*, a construção de si mesmo, saindo da doxa em direção à episteme, para utilizarmos os termos de Platão.

Já, devido a racionalidade técnica do mundo moderno, filosofia e educação foram separando-se e distanciando-se. A excessiva planificação da educação, movida por um ideal

---

<sup>49</sup> Uma interpretação hermenêutica provoca a possibilidade de abertura para outras dimensões relacionadas à atitude crítica limite. Dimensões que estão para a racionalidade e podem colaborar com a racionalidade. Assim, em uma atitude crítica limite, pode-se levar em conta a estética e a espiritualidade como fundamentos para uma formação humana esclarecida.

<sup>50</sup> Depois de um século de guerras e desigualdades sociais, cabe tomar a tradição crítica dentro de uma perspectiva de autocrítica, isso para não incorrerem na ingenuidade prematura e para não escondermos as contradições e falhas que ajudaram no desenvolvimento de monstros dogmáticos e sistemas totalitários. Assim, como já exposto anteriormente, diante da complexidade de nossa sociedade (demonstrada no diagnóstico de época), cabe pensar para além de uma atitude crítica ingênua, buscando-se dialogar com a estética, com a educabilidade das emoções e a com a política.

positivista e por uma cientificidade utilitarista, levou à construção de um sujeito heterônomo. É necessário repensar o processo de subjetivação e, para isso, o autor retoma os clássicos do helenismo propondo uma nova ética para o sujeito (Foucault, 1985).

Nesse cenário, o filósofo francês reconstitui genealógicamente a tradição filosófica e formativa, passando inicialmente por Sócrates, desenvolvendo-a por meio dos estoicos e dos cínicos no helenismo, e seguindo com a exposição da questão da *Aufklärung* kantiana na modernidade (Dalbosco *et al.*, 2022). Para tal, Foucault (2018b) faz uma retomada da concepção grega e de toda a tradição, que entende como condição ontológica da ética, que, por sua vez, é a forma refletida da liberdade.

Contudo, para o filósofo, tal condição e pressuposto não estão baseados em concepções idealizadas, mas se dariam em um processo histórico e social que implicaria a estilística de si. Isso porque o exercício das práticas de si pode ser considerado como a busca por práticas de liberdade, isso é, práticas que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência.

Pois, no fundo, Foucault não cessa de insistir sobre o fato de que o *sujeito* suposto por essas técnicas de si, pelas artes da existência é um eu ético, antes que um sujeito ideal de conhecimento. Isto significa que o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas, das técnicas, etc (Gros, 2006, p. 127).

Tais práticas seriam consideradas por Foucault como formadoras de modos de existência, contrapondo-se à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, podendo-se encontrar aí certa resistência a esses últimos e ensaiar outras relações de poder que ampliem a liberdade.

Para que isso ocorra, é preciso primeiro fazer uma recomendação de que o sujeito se ocupe de si mesmo como um imperativo ontológico, ético imanente e estético, fazendo-os voltar seus olhares e seus pensamentos sobre as verdades assimiladas em sua existência, de modo que possam escolher os melhores marcos para conduzir a sua vida, mesmo enquanto cuidam de outros em um processo dialogal. Segundo, é preciso compreender que o indivíduo em encontro com o outro é capaz de preservar a sua liberdade, fazendo uso público da razão esclarecida.

Assim, temos um duplo movimento em que primeiro se aprende a cuidar de si em uma estilística da existência,<sup>51</sup> e, depois disso, aprende-se a cuidar dos outros, em um movimento em que são estabelecidas ligações éticas. É justamente porque existe um cuidar de si que lhes é

---

<sup>51</sup> O cuidado de si, como já exposto anteriormente, não se restringe à racionalidade pura. O cuidado de si, como atitude crítica limite, se abre para a complexidade humana em um processo dialogal.

ontologicamente anterior e que se impõe como um imperativo ético, tal como postulado por certa tradição grega e moderna, que percebemos uma autoformação se contrapondo às práticas de submissão e menoridade (Dalbosco *et al.*, 2022). Esse cuidado de si (*epiméleia heautoû*) se abre em direção ao outro de duas maneiras: tentando tiranizá-lo e domesticá-lo, a exemplo da formação neoliberal, conforme visto no primeiro capítulo, ou aceitando que o outro exerça o uso crítico e público da razão.

De maneira pontual e fecunda, Foucault (2018) problematiza, a partir da obra *Hermenêutica do Sujeito*, toda a historiografia da filosofia que interpretou o “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) socrático como preponderante sobre o cuidado de si (*epiméleia heautoû*), a fim de assentar na consciência de si as relações entre o sujeito e a verdade, nos termos em que foi concebida desde a modernidade.

Para Foucault (2018b), o cuidado de si já estaria presente na cultura e nos diálogos platônicos Alcibíades e Apologia, e, particularmente, nos discursos e nas interpelações de Sócrates. Essa forma de fazer filosofia se estende pelo helenismo, criando uma longa tradição e influenciando na forma de pensar a educação.

No primeiro diálogo, Sócrates interpela Alcibíades fazendo com que este, proveniente de uma família nobre e ávido por assumir o governo da cidade, se ocupe de si mesmo, percebendo que, não obstante o seu desejo e a sua proveniência social, ainda não está em condições de governar os outros na medida em que apresenta um déficit pedagógico e autocrítico em sua formação, uma ignorância em relação ao objeto de seu projeto político e, enfim, uma incapacidade de governar a si próprio.

Foucault, ao interpretar Sócrates, conclui que, logicamente, aquele que é incapaz de governar a si próprio também é incapaz de governar os outros e viver em conformidade com a sociedade. Ou seja,

[...] a reciprocidade de uma ação ética baseada num cuidado de si e num cuidado do outro, em que o jogo da construção da liberdade só pode ser jogado como um jogo coletivo, de mútuas interações e relações, em que as ações de uns implicam em ações de outros. Um jogo em que uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros (Gallo, 2006, p. 188).

Diante disso, dentro de um processo formativo alinhado à tradição da *Paideia* e à atitude crítica que brota do espírito intrínseco à saída da menoridade, podemos pensar, de forma hermenêutica, o processo histórico e os fatores que nos contingenciam onde estamos envolvidos. Desse modo, o desassujeitamento passa pela formação humana atrelada a uma

governamentalidade como resistência às tecnocracias totalizantes e à busca pelo lucro presentes na “nova razão neoliberal” (Dardot; Laval, 2016).

Assim pensamos o primeiro capítulo da tese: o diagnóstico que fizemos nos apresenta um tempo presente que se emoldura dentro da lógica e da governamentalidade neoliberal. Se Kant (2011, p. 69) afirma, logo no início do texto *O que é o Esclarecimento*, que “vivemos em uma época do esclarecimento” e indica que, para que ela se efetive na realidade, deve acontecer a saída da menoridade. O tempo presente demonstra uma tendência e expressa uma época da razão neoliberal, sob a lógica existencial da negação da crítica e do esclarecimento. “Vivemos a época do obscurantismo e da permanência na menoridade crítica” (Kant, 2011, p. 69)<sup>52</sup>.

Foucault percebe o capitalismo dos anos 70, a partir da obra *O Nascimento da Biopolítica* (2021), como *modus operandi* de uma governamentalidade neoliberal e, para sobreviver dentro dessa razão neoliberal, o sujeito constrói para si algumas normas de vida que primam por valores e práticas de concorrência, de individualismo, de assujeitamento e de negação do espaço público<sup>53</sup>. Também vimos que a lógica concorrencial deixou de ocupar somente os espaços econômicos e passou a ocupar os espaços educacionais. Isso, segundo Dardot e Laval (2016) e Nussbaum (2015), acabou ganhando proporções para fora da economia para a mesma finalidade econômica. A partir disso, ocorreu um reducionismo formativo e crítico, favorecendo a lógica concorrencial do lucro. Assim como na época do Kant, o neoliberalismo contemporâneo promove a menoridade – assujeitamento – com o controle da razão (pensamento único), da moral e do corpo (disciplinando e docilizando os corpos). A saída para a maioria, portanto, precisaria promover uma disposição, atitude – formação – que promovesse a decisão e a coragem para a superação deste tríplice controle.

Frente a isso, os conceitos foucaultianos, podem indicar que é possível se estabelecer um *ethos* e fundamentos filosóficos para uma formação humana que tomem como princípio o

---

<sup>52</sup> As aspas alertam para o cuidado de não cairmos em generalizações apressadas e protegem a importância dos avanços ligados às tecnologias atuais e suas melhorias na saúde, alimentação, etc. Também é preciso ressaltar que o obscurantismo sobre o qual estamos tratando não se aplica à lógica empreendedora que visa o lucro. A lógica empreendedora capitalista, para atingir seus fins, envolve liberdade, vontade, criatividade, inovação e ousadia. A lógica neoliberal quer sujeitos esclarecidos e desejantes, mas alinhados aos desejos do capital. Assim, o obscurantismo e o negacionismo apresentam-se como opressores da crítica. Dentro da razão neoliberal, a criatividade, a coragem, a liberdade concorrencial e a vontade são fundamentais para a constante revolução dos meios de produção e para a longevidade do sistema capitalista, mas não são indicativos da emancipação e da maioria crítica que indica a tradição kantiana.

<sup>53</sup> Novamente, cabe destacar que o *modus operandi* da governamentalidade neoliberal não nega a coragem, a ousadia, a vontade, a criatividade, mas essas ações só podem ser desenvolvidas para a satisfação do próprio sistema. Assim, são fundamentais e direcionadas para a lógica da governamentalidade neoliberal. Quando se buscam, na sociedade atual, modos de vida que expressem a saída da menoridade e o uso público da razão, percebemos medo e covardia.

sujeito agente, participativo e crítico da sua vida, preservando-se a si mesmo, ao outro e ao uso público da razão diante das lógicas governamentais neoliberais.

Assim, faz sentido a premissa de que a leitura feita por Michel Foucault sobre a questão kantiana da *Aufklärung* e de que uma leitura hermenêutica nossa do texto kantiano *Sobre a Pedagogia* oferecem algumas referências teóricas importantes para podermos fazer criticamente os avanços da lógica e da razão neoliberal, além de nos trazer, também, bons argumentos para pensar o problema da formação humana inerente à questão da *Aufklärung*. A atitude que emerge dessa postura se torna uma referência paradigmática porque mostra, em um dos últimos cursos proferidos no *Collège de France*, por Michel Foucault, intitulado de *O governo de si e dos outros* (Foucault, 2018), a atualidade da atitude crítica kantiana compreendida como saída da menoridade.

Pensamos, nesse sentido, que a interpretação de Foucault sobre a *Aufklärung* kantiana serve não só aos seus propósitos de fundar uma ontologia do presente, como também, ao mesmo tempo, para mostrar, exemplarmente, a profunda problemática formativo-educacional que está subjacente ao projeto do esclarecimento como maioridade (*Aufklärung als Mündigkeit*); e, por fim, serve à própria ideia de filosofia como atualidade (Dalbosco, 2010, p. 203-204).

Assim, os capítulos 2 e 3 analisaram os possíveis fundamentos para propor uma formação humana alargada e fundamentada na tradição crítica. Quando pensamos em alargada, reiteramos, estamos preservando a formação para a técnica, para o trabalho, para a economia, mas que esteja fundamentada em uma governamentalidade que prioriza a razão crítica e esclarecida, ou seja, uma formação que não seja reducionista ou prisioneira dos interesses tecnicista/neoliberais. Nessa lógica, para que haja uma formação humana que propicie o cuidado de si e a passibilidade do uso público da razão, a filosofia crítica toma papel primordial e balizador<sup>54</sup>.

A busca interpretativa que fizemos nos textos de Foucault expôs um referencial filosófico alinhado a princípios éticos existenciais, aquilo que Foucault (2018, p. 7) definiu como focos de “experiências”<sup>55</sup>. Como vimos acima, desde a primeira aula, Foucault aponta

<sup>54</sup> Outros fundamentos poderiam atingir o mesmo objetivo de fazer frente ao modelo de governamentalidade neoliberal, como, por exemplo, a tradição marxista e materialista ou as teorias de princípio decolonial. Mas escolhemos fundamentar nossa pesquisa na figura de Foucault e em sua ligação com a tradição kantiana.

<sup>55</sup> Como já anunciado anteriormente, o conceito de ética proposto por Foucault afasta-se das ideias universalistas e idealistas. Há, na teoria foucaultiana, uma outra forma de pensar a ética, que se inicia nos anos de 1978 em diante, mas toma forma completa na obra *A Hermenêutica do Sujeito*, numa tentativa de propor uma ética da existência, ou aquilo que ele mesmo chamou de “ética do cuidado de si” ou “estilística da existência”. (Foucault, 2018). O “cuidado de si”, de acordo com Foucault, corresponde a uma ética em que o sujeito direciona suas atitudes sobre si mesmo, porém, não se trata de um egoísmo ou narcisismo, como mostrado ao longo da Tese, em que a relação do sujeito com o mundo e com o outro pouco importaria. Então, dizer que o cuidado de si se

para determinar o seu “lugar no interior da herança filosófica” (Gros, 2018, p. 345) e, ao problematizar sobre a *parresia* e o esclarecimento (*Aufklärung*), coloca-se nas trilhas de um pensador que se fundamenta na crítica. O primeiro movimento foi dado em 27 de maio de 1978, como atitude crítica. Foucault faz uma comunicação intitulada *O que é a Crítica?* (“*Qu`est-ce que la critica?*”), na qual estuda, desde o início da era moderna, as práticas pastorais de governamentalidade e tenta responder à seguinte questão: *como não ser tão governado?* Esse problema e essa mesma questão foram postos como pano de fundo por nós, ao estudarmos a governamentalidade neoliberal. Assim, reformulamos a questão foucaultiana para: *como não ser tão governado pela razão neoliberal?*

Os capítulos 2 e 3 fundamentam-se nos textos sobre a questão da *Aufklärung* que surge nos textos de janeiro de 1983. Há um avanço na questão da crítica<sup>56</sup>, que passa ser pensada como “revestimento de uma exigência de dizer-a-verdade” (Gros, 2018, p. 345). Esses capítulos também se ancoram no texto que trata dos fundamentos para uma educação crítica intitulado *Sobre a Pedagogia*. Este texto kantiano, de cunho formativo, sustenta nossa hipótese de que a governamentalidade para o assujeitamento, ou a governamentalidade que forma para resistir ao assujeitamento e que tem no horizonte a atitude crítica e o esclarecimento, dá-se muito a partir de práticas educacionais que colocam ao ser humano essas possibilidades. Todavia, defendemos que essa responsabilidade pode ser compartilhada com os mecanismos – escolas e espaços formativos que criam espaços para o cultivo de tais práticas.

Como o “homem é a única criatura que precisa ser educada” (Kant, 2002, p. 11) e em razão de que essa educação precisa levar em consideração a “conservação” que se dá pela disciplina e o “trato” que se dá pela formação, cabe a nós pensarmos qual governamentalidade deve se efetivar para que isso ocorra: uma voltada a desenvolver a subjetivação da razão neoliberal ou uma amparada em modos de subjetivação que pensam o sujeito como portador da atitude crítica e do uso público da razão?

Assim, neste quarto capítulo, apontamos, desde já, que tais práticas educacionais subjacentes ao esclarecimento podem colaborar com a preservação da democracia e o uso público da razão. A partir de uma aproximação hermenêutica com os autores (Foucault e sua

---

constitui como uma ação do sujeito para consigo mesmo, diferenciando-se de um posicionamento egoísta e narcísico, implica, necessariamente, uma ação para com o outro. É nesse ponto que toma importância o esclarecimento (*Aufklärung*). Portanto, podemos dizer que o “cuidado de si” se trata de um “duplo-retorno”, primeiramente um “retorno para si” e, num segundo momento, um “retorno para o outro e para o mundo”. Porém, esse “duplo-retorno” proporciona o aparecimento de uma questão de cunho ontológico, pois o sujeito, ao retornar para si, confronta-se com sua atual condição.

<sup>56</sup> Cabe deixar claro que Foucault não rompe com a Atitude Crítica pensada em 1978. Defendemos a ideia de que há uma nova camada que se acrescenta na forma de prática de dizer-a-verdade. E, para dizer-a-verdade (*parresia*), a base construída na atitude crítica faz-se necessária.

aproximação com Kant), defendemos que tais princípios educacionais para que o sujeito construa e subjetive – no cuidado de si – modos de vida que estão ligados a lógica da saída (*Ausgang*) da menoridade.

Também defendemos que o primado formativo presente na questão da *Aufklärung*, que emerge da atitude crítica, mostra que nenhum ser humano pode sair por si só, sem um processo formativo-educacional, de seu estado de menoridade ou de barbárie. Isso acontece porque o ser humano precisa pôr-se, desde a infância, dentro de um processo de formação e em relação com o governo de outros, para, primeiro, poder alcançar progressivamente o governo de si mesmo e, depois, também poder fazer uso da palavra verdadeira (*parresia*). Os fundamentos que se consolidam dessa atitude crítica e esclarecida podem dar sustentabilidade à governamentalidade que apresenta a saída da menoridade (*der Ausgang des Menschen*).

Nesse sentido, autores como, por exemplo, Bernarde Vandewalle (2004) e Cláudio Almir Dalbosco (2022) defendem – e nos alinhamos a essa defesa –: 1) que a educação/formação humana pode contribuir para formar indivíduos capazes de práticas do cuidado de si; e 2) o direito de uso público e esclarecido da razão. Desse modo, precisamos, como ponto de partida, em companhia do outro, bem formar os sujeitos com base na ideia do esclarecimento (*Aufklärung*), da saída da menoridade e da tradição crítica.

Quando aprofundamos nossa pesquisa, percebemos que o processo de governamentalidade e formação humana que se constrói a partir dos escritos postulados nas leituras foucaultianas pode se propor modos de subjetivação e orientações de vida, que, quando exteriorizados, expressam práticas filosóficas e um tipo de liberdade em direção ao cuidado de si e ao esclarecimento, ou seja, à saída da menoridade (*der Ausgang des Menschen*). O indivíduo que passa por um processo de formação humana dentro da lógica do *Bildung* subjacente ao esclarecimento tem maiores condições de fazer escolhas de práticas de vida e autoformação como de cuidado de si.

Ao encontrar formas de resistir à governamentalidade tecnocrática e neoliberal e adentrar na subjetivação de práticas filosóficas alinhadas à atitude crítica e às escolhas no cuidado de si, encontramos forma de pensar proposta pelo esclarecimento reatualizado (Dalbosco *et al.*, 2022).

Diante disso, a construção de processos e de fundamentos da educação são partes fundamentais da construção do campo educacional que preza por uma formação humana alargada e que tenha em vista a contribuição com convivência democrática. Também, dentro de uma complexidade de temas e problemas que estão envoltos nos processos educacionais, o que trata da relação da escola, da filosofia e da educação alça relevância na atualidade ao

compor formas de vida que criam possibilidades de uma educação para a emancipação do sujeito e da sociedade.

Mas, como apontado no primeiro capítulo, a educação pode levar ao obscurantismo ou, na linguagem dos autores que sustentam teoricamente essa tese, pode levar e manter o sujeito na menoridade, não como determinismo, mas como processo de tecnototalitarismo em uma lógica neoliberal.

### 5.1 Esclarecimento e formação humana

Cabe, agora, a partir da fecundidade do pensamento de Foucault e de sua relação com a com a questão do esclarecimento em Kant, articularmos essas questões com pontos de atualidade, com a educação contemporânea e com a formação humana. Também cabe reiterar que a pesquisa prioriza a última fase do pensamento foucaultiano, articulando-o com os escritos que abordam a educação de Kant. Estamos investigando a possibilidade de uma genealogia da filosofia e da educação, buscando seu solo epistêmico (ser-poder ou governamentalidade), bem como a articulação do ser-consigo, em uma abertura para que as pessoas, quando bem formadas (*Bildung*), queiram se colocar nas trilhas da saída da menoridade. Assim, assumimos que a noção de formação humana, sustentada pela atitude crítica, nas trilhas da *Bildung* kantiana que está subjacente à *Aufklärung*, abre possibilidade de viver bem, de forma livre, esclarecida e em diálogo com o outro.

Para tanto, analisamos as possíveis relações com um modo de formação humana imbricado aos autores em questão. Assim, interpretamos, dentro de um processo formativo, Foucault e sua relação com Kant. Como já dito, sabemos os limites de cada autor, e, por isso, utilizamo-nos da hermenêutica como forma de aproximação.

Reiteramos, assim, que não fechamos a questão da *Aufklärung* dentro do racionalismo radical, mas nos fundamentos na atitude crítica limite, conceito desenvolvido no final de 1983, no texto *O que são as Luzes?* (Foucault, 2017), publicado nos Ditos e Escritos de 1984, o qual abre espaço para se pensar a crítica no presente como movimento em um constante revisitar nos seus fundamentos. Também é preciso pensar a crítica como um raciocínio rigoroso, que não se fecha em um dogmatismo racionalista. Ao pensar a saída (*Ausgang*) da menoridade, a partir do “último Foucault”, percebe-se que ela não se fecha no racionalismo do século XVIII, e, ao pensar a atitude crítica limite, podemos refletir sobre as questões da ética, da estética da existência, da política e da própria formação do cuidado de si, compreendendo-as como possibilidade de resistência aberta e dialogal.

Nessa perspectiva, a atitude crítica que brota do esclarecimento se põe em movimento de abertura e diálogo com a educabilidade das emoções (Camps, 2011), como a construção da criatividade (Nussbaum, 2015), com as práticas sexuais, com a maneira de tratar o corpo e os afetos. Essa ideia pode ser percebida no movimento interno percebido por Foucault no que tange a questão sobre a atitude crítica própria da tradição do esclarecimento. Assim, Foucault ao olhar para os problemas da atualidade prefere tratar da micro e diversa realidade que se relacionam a liberdade e se afasta das metanarrativas metafísicas.

Diz Foucault (2017a, 365):

Prefiro as transformações muito precisas que puderam ocorrer, há 20 anos, em um certo número de domínios que ocorreram a nossos modos de ser e pensar, às relações de autoridade, às relações de sexo, à maneira pela qual percebemos a loucura ou a doença, prefiro essas transformações mesmo parciais, que foram feitas na correlação da análise histórica e da atitude prática, às promessas do novo homem que os piores sistemas políticos repetiram ao longo do século XX.

A formação humana e pedagógica precisa – na atualidade – levar em conta as micro relações que se tornaram possíveis a partir do século XX e adentram no século XXI. A atitude crítica que está subjacente ao esclarecimento pode olhar para essas relações de forças e práticas com o intuito de provocar no sujeito o cuidado de si frente às mesmas.

Foucault, ao olhar para o Iluminismo e destacar primeiramente para a saída (*Ausgang*) ao invés da menoridade, põe esse movimento permanente como fator determinante ao sujeito. Ou seja, a saída é um movimento necessário e permanente dentro da lógica subjacente ao Iluminismo<sup>57</sup>.

Na questão da formação humana e dentro dessa forma de pensar o presente, percebemos que a educação pode ser cooptada para fins de poder disciplinador ou para a produção de tecnocratas alinhados aos interesses neoliberais. No entanto, há escritos de Foucault e Kant – dentro da tradição crítica – que fundamentam uma educação para a autonomia emancipatória.

Dessa forma, o processo formativo e educacional pode tomar os rumos do saber/poder, da dominação, além de desenvolver modos disciplinadores de formação humana sobre as vidas. Nesses modelos, prevalece a ideia contida em *Vigiar e Punir* (2014), na qual a educação e a formação humana são mecanismos de poder para formação de corpos dóceis.

Os estudos do último Foucault – precisamente as obras *Hermenêutica do Sujeito* (2010), *Ditos e Escritos V* (2017) e *O Governo de Si e o Governo dos Outros* (2018) –, no entanto,

---

<sup>57</sup> Foucault aponta essa novidade, que devemos olhar para o texto de Kant a partir da saída (*Ausgang*) e não da menoridade ou da sua finalidade que seria a maioridade. Assim, Foucault não põe destaque a maioridade, mas destaca essa atitude, que seria uma virtude ligada a coragem.

apresentam ideias de governamentalidade e de resistência. Essa fase de estudo sobre os modos de cuidado de si alinhados aos estudos de ética do sujeito são fontes para uma possível formação enquanto maioria.

A ideia de viver bem alinha-se aos escritos de Foucault na sua genealogia do sujeito. Esse sujeito, capaz de cuidar bem de si, de forma criativa, racional, ética, política e estética, está disposto a se relacionar e a cuidar bem dos outros e de si a partir de práticas filosóficas (Foucault, 2018b). Para alinharmos essa noção, precisamos deixar clara a intenção do autor francês quando retoma os gregos e estuda a questão do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), percorrendo toda a tradição filosófica, fazendo uma possível ligação com a crítica kantiana e as questões subjacentes ao esclarecimento (*Aufklärung*) (Dalbosco *et al.*, 2022).

Tais perspectivas – a do cuidado de si e a da atitude crítica – estão tão ligadas, resguardadas algumas diferenças, que é possível tratá-las dentro de uma mesma tradição filosófica. Assim, a última fase traz luzes a uma articulação entre ética do cuidado de si, esclarecimento e formação humana na perspectiva de uma saída do humano da minoridade.

Ao direcionar essa concepção de sujeito para a educação, supõem-se princípios formativos e dialogais que possibilitem uma abertura para com o outro, uma reciprocidade do cuidado constituída na singularidade das relações entre mestre e discípulo, professores e estudantes, sempre na perspectiva de criação de novos modos de vida.

A tarefa dos que estão envolvidos com a educação, como, por exemplo, o mestre (Dalbosco, 2018), seria cuidar dos outros e, conseqüentemente, cuidar de sua própria constituição como sujeito da ação pedagógica, indo além dos caminhos normativos da educação tradicional ou impulsionada pelas políticas governamentais capitalistas.

Essa percepção permitiria repensar a educação como um caminho de formação humana voltada para uma vida não punitiva e disciplinadora. Mas, para isso, seria preciso aplicar o conceito de cuidado de si nas práticas do dia a dia em uma perspectiva crítica, dialogal, criativa, aberta à educabilidade das emoções, aos afetos e direcionada à saída (*Augang*) da minoridade. Cabe pensar então o cuidado de si como *Bildung*, e, sem distorcer ou forçar o conceito, podemos pensar a educação dentro dessa tradição como possibilidade formativa.

Em seu desenvolvimento subsequente, essa forma de pensar a formação humana configurou-se como saída da minoridade e em uma atitude geral para consigo, para com os outros e para com o mundo. Esse modo de ser pode ser uma forma de olhar que se desloca de fora para si mesmo, o que implica maneiras de atenção “ao que se pensa e ao que passa no pensamento” (Foucault, 2018b, p. 14) e em espécies de práticas próximas aos exercícios filosóficos que podem fomentar a atitude crítica e a liberdade. Para o autor, essas ações são

exercidas de si para consigo e por meio delas “nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos configuramos” (Foucault, 2018b, p. 15).

Como os espaços educacionais e formativo são dinâmicos, não vemos problema, a partir das pesquisas e leituras dos textos que estudamos, em ligar a ideia de saída (*Augang*) com a ideia de cuidado de si (*ephiméleia heautoû*). Dentro dessa lógica, ambas se tornam ferramentas formativas nos espaços formativos para a composição da *Bildung* e de formas de resistência ao assujeitamento.

É a partir dessa política/governamentalidade de verdade e daquilo que denomina de ontologia do presente que Foucault, assim, retoma o tema do cuidado de si (*ephiméleia heautoû*), tentando ser coerente em relação ao que entende por atitude crítica e esclarecida, enunciando seu compromisso com as práticas educacionais de liberdade e com uma vida vivida de acordo com uma estética da existência. Dentro dessa atitude, podem-se buscar modos de existência cada vez mais livres nas relações com as diversas dimensões e múltiplas artes, da política e da educação. Práticas que Foucault encontrou nos princípios educacionais gregos e que fazem eco na contemporaneidade. Como práticas, compreende-se a leitura, a escuta, a meditação, a escrita e a parresia em uma formação humana dialogal entre o mestre e o discípulo. Essas práticas gregas podem ser ligadas à formação da atitude crítica no bojo do esclarecimento, formando assim a *Bildung*.

Como fio condutor dos caminhos que fizemos até aqui, pensamos que a formação de um *êthos* do sujeito possibilita pensarmos a formação humana com tons foucaultianos. A leitura hermenêutica dos textos escolhidos, aponta a possibilidade de se pensar a formação humana por meio da produção de um filósofo francês contemporâneo, Michel Foucault, e de suas análises sobre Kant. Dentro disso, o esclarecimento (*Aufklärung*), como modo de vida, sustenta a atitude crítica – como análise profunda, não dogmática e aberta das formas de vida – para bem formar o sujeito nas suas relações consigo e com o outro em um processo dialogal de saída da menoridade.

As pesquisas feitas apontam que a filosofia, devido à volta ao pensamento clássico, com a inclusão do período moderno sobre o *Aufklärung*, dispõe dos instrumentos necessários para analisar os problemas colocados pela realidade que vivemos.

É com o intuito de indicar outras relações entre o saber-poder, o sujeito e a verdade, que Foucault retoma a noção de *parrhesía* como um modo de pensar a educação do sujeito, originalmente, elaborado pelos filósofos da Antiguidade, posteriormente desenvolvido pelos estoicos, epicuristas e pelos cínicos (Pagni, 2011, p. 11).

O autor afasta-se de uma visão de filosofia transcendente que lida com universais e não se envolve com filosofias especulativas. Foucault está mais alinhado com a noção de filosofia de Deleuze, que chamou de imanente: aquele pensamento conceitual que se constrói profundamente enraizado na realidade cotidianamente vivida (Deleuze; Guattari, 1992).

O próprio filósofo afirmou: “o que faço é diagnosticar o presente e, nesse sentido, meu trabalho pode ser considerado filosófico, pois filosofia é, desde Nietzsche, exercício diagnóstico do presente” (Apud Giacóia, 1995, p. 13).

Veiga-Neto (2003), ao analisar aspectos do pensamento de Foucault e a relação com a educação, percebe uma sólida intenção. Primeiro, ela deve continuar sendo um meio de disciplinar, mas, por outro lado, precisa engendrar resistências internas com um potencial transformador.

Os estudantes são que se tornam os “seus próprios arquivistas”. Isso tem a ver com a maneira pela qual as sociedades transmitem o saber. Esses estudantes se colocam na posição de eventuais “transgressores”, em possível resistência, e isso se alinha à perspectiva foucaultiana: menos fornecer um “remédio” para os problemas educacionais do que a abertura de um horizonte de transgressão e de “estímulo” para contra-investidas não institucionais [...]. Foucault nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo (Veiga-Neto, 2003, p. 22).

Assim, não se pretende enquadrar os conceitos de Foucault em uma “verdade absoluta” sobre a formação humana, mas usar de uma hermenêutica crítica para colocar esses conceitos em uma perspectiva que possa contribuir para uma educação – no sentido da *Bildung* – que proporcione o pensar sobre como a formação dentro do esclarecimento e da atitude crítica podem ser fundamentais para a saída da minoridade.

Essa postura formativa explora algumas dimensões dos usos recentes do pensamento foucaultiano pelo campo educacional, partindo-se do pressuposto de que está ocorrendo uma nova recepção das suas ideias impulsionadas pela edição dos cursos inéditos proferidos no Collège de France.

Nesse aspecto, é bastante curioso observar o impulso que as reflexões sobre a temática da formação humana vêm adquirindo em articulação com múltiplos usos do pensamento tardio de Foucault. Pesquisadores como Carvalho (2010), Dalbosco (2010), Gallo (2008), Herman (2010), Pagni (2010), Dalbosco, Rosseto, Dutra e Bertotto (2022) apontam para uma fase tida como foucaultiana sobre a analítica do sujeito. Nela, já é possível apreender, inclusive, a cristalização de algumas temáticas privilegiadas, como: biopolítica e governamentalidade, ética do cuidado de si e espiritualidade, experiência formativa e processos de subjetivação, o que

indica que a razão pela qual se lê Foucault, hoje, é bastante diferente daquela feita há vinte anos no campo educacional. Hoje, podemos pensar espaços em que os sujeitos criam – em uma relação dialógica com o outro e com a natureza – condições para a sobrevivência física e sua segurança, mas também condições para o não assujeitamento, para espaços de liberdade e vivências políticas em comum.

Dentro da fase dos estudos que se desenvolvem sobre o *êthos* do cuidado de si, outro ponto sobre o qual o período tido como analítico do sujeito nos possibilita pensar diz respeito à vida ou aos problemas da contemporaneidade e a democracia. A postura que permeia a fase da governamentalidade como esclarecimento e cuidado de si abre possibilidades para a criação de espaços formativos que proporcionam o desenvolvimento de subjetividades autodeterminantes e indivíduos capazes de participar por si dos espaços públicos.

Assim, retomando as ideias expostas no capítulo três e a linha que sustenta esta tese, Foucault pode ser interpretado, no curso de 1983, como um autor que tematiza o *Aufklärung*/Esclarecimento a partir de cinco questões relevantes. Primeiro, podemos perceber o esclarecimento – dentro da lógica e dos escritos do último domínio foucaultiano – como um rompimento com uma prática medieval pastoral. Das práticas formativas disciplinadoras, bem descritas na obra *Vigiar e Punir* (2014), que geravam a obediência a um tipo de poder, surge, como postura, a autonomia de resistência, práticas de autonomia como o processo formativo de cuidado de si, a educação do sujeito como *Bildung*, a capacidade de uso da razão pública fundada nos estudos da *parresia*. O sujeito pode participar e resistir, opinar e falar francamente (*parresia*) (Foucault, 2018a), também diante da comunidade política que se apresenta. Uma segunda questão interligada ao esclarecimento está na arte liberal de vivermos juntos. Dentro da modernidade, o liberalismo político impôs-se como resistência ao governo pastoral e às tecnologias de assujeitamento. A formação de comunidades não depende mais, ou exclusivamente, de instituições e grupos que as representem, de modo que esses grupos seguem o modelo da tradição grega, em que o sujeito pode fazer uso do falar franco (*parresia*). O diálogo franco entre os sujeitos passa a ser sinal de construção de práticas sociais livres e esclarecidas. A terceira questão do esclarecimento é a constituição da fala (*parresia*) como criadora da esfera pública. É nessa parte que defendemos a hipótese levantada em nosso trabalho anteriormente, na qual entendemos que a formação humana e educacional é subjacente ao esclarecimento e fundamental para as garantias de liberdade e uso público da razão.

Junto disso, a partir da leitura que Foucault faz do esclarecimento de Kant, percebemos a possibilidade de criação de uma esfera pública na qual o indivíduo pode fazer uso público da razão de forma pública ou privada. A quarta questão do esclarecimento assinala a mudança de

uma governamentalidade do poder e da obediência pastoral para o uso da razão para a construção de si mesmo em companhia do outro. A *Sapere aude*, como coragem (virtude grega), carrega a potencialidade de autoformação para o livre agir democrático em resistência a todo tipo de poder ou regresso à barbárie.

Por fim, a quinta questão leva em conta a emergência de não se ater ao racionalismo puro do século XVII. Como já dito anteriormente, a saída da menoridade como atitude crítica não se fecha na racionalidade dogmática, o que pode gerar um “mito da racionalidade”, mas é possível pensar pontos que levam em conta as dimensões dessa razão, tais como a dimensão espiritual, a estética ou de experiência sensível, além das dimensões da criatividade, das emoções da política, da ecologia e das tecnologias. A pesquisadora Nadja Hermann, na obra *O insondável corpo na ética* (2023), adverte que uma atitude puramente racionalista, que deixa escapar como as emoções e a corporeidade nos afetam, pode não dar conta da complexidade formativa contemporânea. Assim, a atitude crítica – não cristalizada em si mesma – se abre dialeticamente diante da complexidade humana.

Na segunda parte da aula de 5 de janeiro de 1983, Foucault inicia analisando a questão da “*Sapere Aude!* Tem a coragem de te servir de teu próprio entendimento”. Essa coragem aponta para uma saída da menoridade em que nós mesmos escolhemos estar, sozinhos ou em companhia de outros que se assemelham aos nossos movimentos em relação as formas de governamentalidade. Esse movimento de saída é dependente da coragem que o indivíduo toma para si. Mas essa coragem precisa estar sustentada por uma base formativa que proteja o sujeito, não de forma paternalista e heterogênea, mas em um processo dialógico.

Ao refletir sobre as análises que fizemos no primeiro capítulo desta Tese, percebemos o quanto elas são necessárias e o quão importante foram para demonstrar o forte apelo que o modelo neoliberal exerce na direção de assujeitamento e mecanização dos sujeitos. A formação (*Bildung*) ampla pode desenvolver nos sujeitos alternativos viáveis e em oposição ao modelo neoliberal de governamentalidade.

Dessa forma, o resultado dessa saída pode ser a composição de indivíduos capazes de participar do espaço público, de representarem-se diretamente segundo a lógica subjacente a atitude de saída da menoridade. Ou seja, a saída da menoridade pode aparecer como princípio/virtude no interior da vida pública, bem como resistência a tipos de tirania e assujeitamento.

Nessa linha de fundamentação foucaultiana, encontramos sua base nos estudos de Kant sobre antropologia e educação. Os estudos demonstram a grande influência que o teórico da crítica exerceu sobre seu pensamento filosófico. Os textos que analisamos nos capítulos

anteriores são *Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento?* (1983) e *Sobre a Pedagogia* (1776), os quais são visitados por Foucault em muitos momentos como forma de fundamentação de práticas de vida e modos de formação de um tipo de subjetividade para a maioria crítica. Embora textos com intencionalidades distintas em relação a temas e momentos, podemos encontrar neles possibilidades de interpretação que se relacionam à formação humana na atualidade e o espírito subjacente a saída da menoridade.

A primeira questão se relaciona à historicidade das análises kantianas. O pensamento crítico e pedagógico de Kant constitui um marco importante para a formação humana e foram tomados por Foucault como possibilidades de transformação da filosofia transcendental em uma filosofia da existência, pois, ao inaugurar um novo modo de fazer filosofia, dá origem a duas grandes tradições filosóficas contemporâneas, denominadas por Foucault de analítica da verdade e história da veridicção (Dalbosco *et al.*, 2022).

A obra de Kant e sua contribuição sobre a crítica e sobre a dimensão do esclarecimento permitem que possamos usá-la para projetar formas de interpretação e formação humana que estão além da dimensão temporal. Mesmo que os problemas e o tempo sejam diferentes, a crítica e o esclarecimento podem estar na base de projetos formativos, haja vista que, como fundamentado anteriormente, a crítica e o esclarecimento podem ser tomados de forma atemporal.

Essa maneira kantiana de pensar, que guiou a primeira hora da aula de 5 de janeiro de 1983, é aquela

[...] na qual se encontram expostas as quatro razões que tornam o texto de Kant interessante: o lugar e data de publicação do texto, caracterizando a noção de *Publikum* na sociedade prussiana da época; o encontro no campo da esfera pública da *Aufklärung* cristã com a *Aufklärung* judaica, marcando a relação intelectual profícua de Kant com *Moses Mendelssohn* (1729-1786); um novo tipo de questão surgida no campo da reflexão filosófica, constituída pela história como fonte de problematização do momento presente (Dalbosco *et al.*, 2022, p. 11).

Além disso, a concepção do esclarecimento como processo formativo e cultural que designa a si mesmo como uma manifestação de certa maneira de filosofar tem uma história anterior ao século XVIII e prolonga-se para muito além dele.

Em síntese, as obras de Kant permitem “[...] fazer a genealogia, não tanto da noção de modernidade, mas da modernidade como questão” (Foucault, 2018a, p. 15). Portanto, é a genealogia em sua dimensão histórica que permite compreender por que a modernidade se tornou uma questão da *Aufklärung*. À dimensão histórica, vincula-se a dimensão crítica, que

permitiu a Foucault investigar a própria dimensão conceitual empregada por Kant para compreender a *Aufklärung* como questão relevante da atualidade.

Uma segunda questão é a possibilidade de educação e formação humana subjacente nas obras de Kant. Como exposto anteriormente, e de acordo com o pensamento kantiano, a educação é a base fundamental na formação do pensamento humano civilizado e crítico, pois ela oferece autonomia e caráter ao indivíduo – o que direciona o homem para um melhor estado de possibilidades.

Na obra *Sobre a Pedagogia*, encontramos a concepção de que a formação e a educação podem afastar o homem da barbárie e da selvageria. Já no texto *O que é o Esclarecimento?* compreendemos que elas podem ajudar o homem a sair da menoridade. Podemos perceber que Kant valoriza o esforço e o espírito do sujeito humano para saída (*Ausgang*) de um estado primitivo em direção a um estado de civilidade ou de maioridade.

Mas o uso da razão necessita de um caminho que envolve tanto a espécie quanto o indivíduo, ou seja, o outro. O homem pode avançar gradativamente com as faculdades que pertencem à razão, mas isso requer treinamento de exercícios e aprendizagem de liberdade, função que deve estar na base da formação humana.

É nessa perspectiva que Kant se refere à educação como possibilidade ao homem de conquistar autonomia. Em seus textos de *Sobre a Pedagogia*, apresenta a necessidade da disciplina e da instrução como elementos fundamentais para a liberdade. É preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos.

Nesse sentido, compreende-se que a formação dada a essa criança é responsável por propor à criança a obediência. No entanto, essa tarefa requer disciplina e instrução, para que ela possa adquirir essas habilidades com mais veemência na instituição escolar, no processo pedagógico/filosófico. Do mesmo modo, com aprendizado sistemático, para que essa criança possa, com o passar dos anos, assimilar os conteúdos para desenvolver suas habilidades e responsabilidades com uma postura crítica e esclarecida.

Com isso, percebemos que, na pedagogia kantiana, o homem é sempre infante, que precisa estar em constante processo de construção da sua humanidade rumo à maioridade. A formação ampla, e a educação, consistem em desenvolver, de modo proporcional e conforme um fim, todas as disposições naturais do homem e conduzir, assim, ao seu destino, toda a espécie humana.

Podemos entender aqui que a formação humana e educação são o ponto fundamental para o desenvolvimento das potencialidades e das habilidades do homem em relação ao seu estado natural. A educação reflexiva exige dele disponibilidades em gerar cada vez mais

humanidade. Observando a pedagogia kantiana, percebe-se que o homem é um animal racional e faz-se necessário que alguém o eduque, o que requer cuidados, afinal: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entenda-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (Kant, 2002, p. 11).

Ao compreender que essa criatura humana necessita de um cuidado especial, “entende-se as preocupações que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (Kant, 2002, p. 11). O homem, desde sua infância, necessita de educação e cuidado, e isso exige disciplina e instrução como formação do indivíduo para que, ao compreender o sentido de sua existência e de sua essência, entenda igualmente a sua condição constante de infante, educando e discípulo.

Nesse sentido, Kant enfatiza que a disciplina pode ser parte de um processo transformador, ou seja, ela impulsiona o homem ao abandono de sua condição de barbárie em vista de sua humanização. Assim, o homem deve entender que precisa desenvolver seu entendimento, ou seja, sua própria razão e sua crítica esclarecida. Kant (2002, p. 12) supõe que “uma geração educa a outra”, e, sob essa visão, o homem pode ser humanizado com a educação. Assim, o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Nas palavras de Kant, o homem é aquilo que a educação dele faz. E somente ele recebe educação de outro homem. No entanto, é possível observar que a falta de base numa educação reflexiva torna alguns homens maus mestres.

Há caminhos para a humanidade, como, por exemplo, os indicados pelos modelos autoritário e neoliberal ou pelos modelos da crítica, e cabe a cada homem contribuir para o desenvolvimento de uma educação que seja reflexiva e seguir o caminho que o leva a ser maior nas suas atitudes e no seu pensamento, com suas faculdades, para decidir por melhorar a sua humanização e a do seu semelhante (Kant, 2002).

Uma terceira observação sobre a educação e a formação humana que fazemos, apropriando-nos dos conceitos de Kant, aponta para a necessidade de desenvolver uma formação humana que seja capaz de contemplar duas dimensões: a da crítica e a da moral. Enquanto os escritos sobre o esclarecimento acompanham as teses sobre a crítica, os escritos sobre educação acompanham as teses sobre o desenvolvimento da moral. Dessas teses, dois apontamentos são importantes. Primeiro, a crítica e a moral precisam ser construídas no sujeito em um contínuo processo formativo e essa construção envolve o governo de si e os outros. Em segundo lugar, tanto a crítica quanto a moral convergem para que o sujeito cultive a liberdade.

Nesse contexto, ao fazer uma aproximação dos textos, podemos perceber que O *Que é o Esclarecimento?* propõe ao homem o abandono de coisas que lhe seguram na menoridade, e, também, alerta-o de que, a princípio, esse homem deve libertar-se do jugo que impôs a si mesmo, pois ele é o único culpado de seu estado (Kant, 2011). O homem torna-se esclarecido e maior a partir do uso do entendimento próprio, sem a interferência de outrem. Ao fazer bom uso da crítica, ele pode despertar do estado de preguiça e covardia e adentra o processo emancipador. Já em *Sobre a Pedagogia*, Kant propõe que a educação realiza um melhoramento do ser humano: “Suas ideias especificamente pedagógicas conduzem-nos à crença de que a educação só pode cumprir a tarefa de contribuir para o melhoramento” (Dalbosco, 2011, p. 101). Duas consequências são obtidas a partir desse modo de formação humana. Primeiro, o melhoramento do indivíduo, pois para fazer uso da razão é preciso, anteriormente, fazer uso da liberdade que lhe é própria. Segundo, é preciso exigir espaços para que a liberdade seja exercida. Dessa forma, esses espaços são uma derivação da democracia social.

Por último, para a tradição kantiana, fazemos bom uso da razão esclarecida se ela estiver estruturada sobre a formação humana que evita o estado de selvageria e barbárie. No livro *Sobre a Pedagogia* (2002), estrutura-se um processo formativo que leva em consideração nosso estado de selvageria, mas com a possibilidade de humanização. Dessa forma, Kant afirma que “o homem não pode se tornar verdadeiramente homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (Kant, 2002, p. 15).

Partindo desse pressuposto e cientes de que o ser humano é o único ser que precisa ser educado, a pergunta subjacente à presente investigação é a tentativa de resposta à questão acerca da maneira pela qual a educação possibilita ao homem a saída da menoridade para que atinja, progressivamente, a maioridade, e se esta é efetivamente alcançada. Nessa tentativa de resposta, de início, pode-se afirmar que a educação para Kant pode ser compreendida como o processo paulatino e contínuo, não simplesmente um momento isolado e determinado da vida de alguém, mas a educação é para toda a vida.

A seguir, buscamos, de forma breve, dentro dessa tradição formativa, modos de formação que representam possibilidades de fuga do modelo neoliberal que se impõe na atualidade. Seguindo o caminho percorrido por Foucault, chegamos até a tradição da *paideia*, na qual encontramos fundamentos formativos que podem trazer luzes ao atual, ao presente e às práticas pedagógicas. Cabe observar que isso é feito a partir da postura hermenêutica, que perpassa essa pesquisa e nos previne de uma eventual queda em anacronismos.

Desse modo e de maneira pontual, depois de analisar os escritos foucaultianos na linha direta com Kant, podemos elencar algumas práticas formativas que corroboram com a tese

defendida até aqui. Se a formação humana (*Bildung*) subjacente à tradição do esclarecimento pode fazer frente à lógica concorrencial da razão neoliberal e ao mesmo tempo criar condições de desassujeitamento e o uso público da razão, como ela pode ser percebida efetivamente? Para responder a essa questão, propomos um exercício analítico de regresso à tradição formativa e pedagógica à qual Foucault faz referência em suas obras de 1982 e 1983. Assim, dentro dessa mesma esteira do esclarecimento, podem ser inseridas as práticas de vida como cuidado de si alinhadas ao fazer pedagógico que essas formas filosóficas sustentam.

Na obra *A Hermenêutica do Sujeito* (2018b), Foucault realiza uma investigação sobre práticas formativas, que a partir de uma investigação hermenêutica não se esgotam em uma época, mas fazem eco no tempo presente, como bem exemplificou Ítalo Calvino (1993, p. 11) na obra *Por que ler os clássicos*: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer o que tinha para dizer”.

Nessa mesma linha, guardadas as diferenças, assumimos nesta tese – a partir de uma interpretação que nasce da leitura das obras de Foucault e seus intérpretes – que é possível pensar uma educação para o desassujeitamento fundamentada na tradição do esclarecimento ligada “umbilicalmente” às práticas formativas gregas do cuidado de si e da *parresia*.

No curso *O governo de si e dos outros* a ontologia do presente ganha singularidade própria na medida em que ela é justificada com base na raiz que a *Aufklärung* kantiana herda da *parresía* greco-romana. Ou seja, a herança *parresiástica* antiga da *Aufklärung* kantiana se torna referência indispensável para justificar o pensamento crítico da atualidade, o qual significa, ao mesmo tempo, a ontologia de nós mesmos. Por isso, o nexos entre *parresía* e *Aufklärung* se torna decisivo para pensar a relação umbilical entre ontologia da atualidade e ontologia de nós mesmos (Dalbosco; Cenci; Goergen, 2024, p. 13).

Assim, essa postura adotada ainda pode ser referência na atualidade e fundamentar nossas práticas formativas/pedagógicas. Diante dessa possibilidade, podemos fazer alguns apontamentos. Primeiro, as práticas formativas – escuta, leitura, meditação e escrita – podem proporcionar um processo aos indivíduos, dentro da lógica da *paideia* grega, *libertas*<sup>58</sup> latina ou da *Bildung* alemã, e mais, proporcionar a subjetivação de uma autogovernamentalidade para resistências ao assujeitamento neoliberal. Isso também leva o indivíduo – dentro da lógica democrática *parresiástica* – a fazer uso público da razão. Cabe apontar que, não de forma normativa e positivista, o exercício de si, tomado nas mais diferentes modalidades, constitui um modo de autoformação do sujeito que é indispensável para sustentar uma noção participativa

---

<sup>58</sup> “Isto é, por meio de muitos exercícios praticados diariamente, a educação é preparação, no sentido amplo do termo. *Paraskeuê* é a versão grega, e *instructio*, a versão latina de educação” (Dalbosco, 2019a, p. 2).

de democracia como forma de vida. Esse núcleo é central, é condição necessária, embora não suficiente, para evitar que a democracia representativa e participativa – uso público da razão (*parresia*) – se torne somente deliberativa, no sentido formal, e para evitar que o próprio modelo representativo de democracia se torne corrupto. Isso é um passo indispensável para que a democracia – uso público da palavra – ocorra não só como representação, mas como participação e modo de vida, ou seja, para que se faça da democracia um modo de vida. Além disso, essas práticas podem estar incluídas nos currículos escolares/acadêmicos, combinadas com a formação de outras práticas e exercícios a fim de melhor desenvolver a atitude crítica, a sensibilidade e a criatividade dentro dos espaços formativos. Dessa forma, pode ser feita uma troca de fundamentos e práticas, deixando tudo que se liga ao modo neoliberal/tecnocrata, para adorar aquilo que se liga ao espírito – atemporal – subjacente a saída da minoridade.

Esses fundamentos podem ser encontrados ao se imergir nessa obra de 1982, onde encontramos práticas de si, que os gregos chamavam de *áskesis*. Essas práticas gregas não têm por objetivo o sacrifício, o sofrimento ou a obediência cega, e sim a construção nas pessoas de algo que não se possui por natureza.

Trata-se de constituir para si mesmo um equipamento, equipamento de defesa contra os acontecimentos possíveis da vida. Era o que os gregos chamavam *paraskeuê*. A ascese tem por função constituir uma *paraskeuê* [a fim de que] o sujeito se constitua a si mesmo. [...] parece-me que a ascese filosófica, a ascese da prática de si não tem princípio a submissão do indivíduo à lei” (Foucault, 2018b, p. 296).

Pertinente destacar, nesse sentido, que, segundo Foucault (1985b, p. 57), nos pontos mais importantes “a atividade consagrada a si mesmo não constitui um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social”. Ela acontece em estreita sintonia com o pensamento e com as práticas filosóficas, em sintonia com práticas pedagógicas de um grupo e cujo conhecimento de si ocupa lugar privilegiado, de modo que vão se modificando e se adequando com o passar do tempo.

Apesar das enormes diferenças entre esses modelos – cuidado de si, esclarecimento e o tempo presente –, há entre eles algumas características comuns que podem fazer frente ao modelo de governamentalidade neoliberal/tecnocrata. Podemos manter isso, visto que, como dito anteriormente, a saída da minoridade em Foucault é um processo atemporal que envolve uma postura de mundo muito mais que um acontecimento histórico e pode ser retomado no presente.

Primeiro, a educação é compreendida como modo de pensar/atitude crítica sobre as práticas de vida e sobre a existência dos envolvidos, e não somente como preparação para um

ofício determinado imediatista com fim em si mesmo, ou, como alertou Nussbaum (2019), uma educação das competências para servir aos interesses neoliberais e ao lucro. E nessa perspectiva de uma governamentalidade desassujeitadora, isso é, que defende a prática diária de exercícios, a educação é preparação, no sentido amplo do termo próprio da *Bildung*, como a formação ampla do indivíduo. Segundo, a educação como preparação somente ocorre na tensão do outro, como problematizador de nossas posturas de verdade (Dalbosco, 2019).

Então sua figura – seja o mestre ou o pedagogo – se torna central e, por isso, deve ser constantemente problematizada. “Na tradição grega, tais questões acerca do papel do mestre encontram-se sintetizadas pelo saber *parresiástico*, enquanto na tradição latina, sobretudo em Sêneca, elas estão reunidas no ideal da *libertas*” (Dalbosco, 2019, p. 3). Terceiro, essa tensão dialógica com uma preocupação na formação ampla dos sujeitos não é exclusiva de um período histórico. Ao analisar as práticas filosóficas e pedagógicas gregas, essas questões também podem ser percebidas na tradição do esclarecimento (Foucault, 2018a).

Em todo o caso, se comecei o curso deste ano com Kant, foi na medida em que me parece que aquele texto sobre a *Aufklärung* escrito por Kant é um certo modo, para a filosofia, de tomar consciência, através da crítica da *Aufklärung*, dos problemas que eram tradicionalmente, na Antiguidade, os da *parresia* e que vão emergir novamente assim no curso dos séculos XVI e XVII, e que tomaram consciência de si mesmos na *Aufklärung*, em particular nesse texto de Kant (Foucault, 2018a, p. 317).

Dalbosco *et al.*, (2022, p. 6) assim comentam essa passagem:

O núcleo desconcertante dessa passagem consiste em compreender o exercício filosófico efetuado por Kant no pequeno ensaio *Was ist Aufklärung?* (Barh, 1996)<sup>59</sup> como retomada e continuidade da *parresia* antiga. Desse modo, o projeto da ontologia histórica não só retoma a *Aufklärung* kantiana como a faz retroceder, como atitude filosófica crítica, ao saber parresiástico antigo.

Enquanto referências, podemos dar um passo adiante e apontar que essas noções estudadas põem à luz a dimensão formativa humana e podem fundamentar as práticas pedagógicas na atualidade, ou seja, podem dialogar com a questão do presente dentro da lógica do que entendemos por atitude crítica e esclarecimento, bem como compor as práticas de vida que se alinham a tal fundamento.

Na obra *A Hermenêutica do Sujeito* (2018b), Foucault aprofunda suas pesquisas sobre essas práticas formativas. Sem mudar o objeto de estudo, mas ligados a este por uma longa

<sup>59</sup> Mantemos a referência feita pelos autores e reproduzimos a mesma aqui para fins de pesquisa. BARH, Ehrhard (Hrsg.). **Was ist Aufklärung?** Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Stuttgart: Reclam, 1996.

tradição, acreditamos que a partir dos preceitos que perpassam esses conceitos e essas práticas, que os gregos chamavam de ascese (*áskesis*), oferecer é possível encontrar um aporte conceitual capaz de contribuir na construção de perspectivas formativas consoantes aos desafios contemporâneos.

Uma genealogia da ascese – isto é, uma história das diferentes manifestações do fenômeno ascético, das formas de subjetivação e das práticas de si que a garantem – é o fio condutor escolhido por Foucault para a elaboração de sua história da subjetividade e defendemos que esse fio condutor se estende até – ou mesmo vai além – a tradição do esclarecimento.

Tal método parece-nos adequado para o objetivo deste tópico, que consiste em contrapor as práticas do cuidado, enquanto práticas de liberdade, com as práticas contemporâneas de autoformação, estas como práticas de assujeitamento e disciplinamento. Em ambas, encontramos amiúde as mesmas práticas que, no entanto, visam objetivos contrapostos e promovem processos divergentes de subjetivação. Foucault define os exercícios para o cuidado de si como o conjunto ordenado de exercícios, práticas disponíveis, recomendados e até obrigatórios, utilizáveis pelos indivíduos dentro de um *êthos* filosófico para atingir um objetivo específico (Foucault, 2018b).

O objetivo dessas práticas filosóficas implicaria a transfiguração dos indivíduos envolvidos enquanto sujeitos de ação, no caso do que defendemos nesta tese, também implicaria a possibilidade de exercícios formativos/pedagógicos – como a leitura, a escrita, a escuta e a meditação – dentro da lógica do esclarecimento para compor uma possível saída da minoridade. Essas práticas formativas estudadas por Foucault – passando pela tradução Kantiana – e que se ligam ao esclarecimento constituem exercícios de liberdade (no sentido político), refletindo diretamente no uso público da razão e nas atitudes do indivíduo em relação a si mesmo. Nessas atitudes, são elementos constitutivos da *Aufklärung* como *Mündigkeit* (maioridade) a maneira pela qual o indivíduo garante sua liberdade em relação a seus desejos e a forma de soberania que exerce sobre si.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Tese tratou do tema do esclarecimento e da atitude crítica a ele subjacente, em uma perspectiva formativa/pedagógica. Para isso, buscamos fundamentos nos estudos do filósofo francês Michel Foucault em um momento de pesquisa em que o autor direcionou suas investigações sobre estudos éticos no contexto da analítica do sujeito. A ideia que defendemos nesta Tese, ou seja, a “tese da Tese”, e que fundamenta o fio condutor da pesquisa demonstrou – teoricamente – que a noção de educação como formação humana (*Bildung*) subjacente ao esclarecimento (*Aufklärung*) é indispensável para o cuidado de si e do outro, para o uso público da razão em uma perspectiva de vida em que o sujeito esteja comprometido com a defesa da democracia. Essa defesa da democracia não se fundamenta em normatividades ou positivities, mas a partir de práticas de vida, atitudes esclarecidas e livres. Do mesmo modo, o enfraquecimento desse fundamento põe o ser humano no caminho da minoridade e coloca em risco o uso público da razão. As pesquisas também demonstraram que a perspectiva de uma formação subjacente ao esclarecimento, como a atitude crítica, não dogmática, aceita um diálogo permanente com outras dimensões, como a estética, a criatividade e a sensibilidade.

A leitura, guiada por uma postura hermenêutica, da bibliografia existente, demonstra que sim, é possível confrontar a governamentalidade neoliberal/tecnocrata de assujeitamento, com uma prática filosófica de desassujeitamento, fundamentada na formação do sujeito voltada para o esclarecimento, em que o indivíduo se prepara – a priori – para participar, ao longo da vida, da esfera pública de forma esclarecida. Além disso, podemos fundamentar a formação esclarecida com base na formação crítica que pode proporcionar práticas filosóficas do cuidado de si e do uso público da razão.

Também precisamos levar em conta, nestas considerações, dois pontos que são fundamentais sobre formação humana a partir de Foucault e sua relação com os textos de Kant. Primeiro, não é possível fechar a questão do esclarecimento e esgotar suas possíveis imbricações com a atualidade. Isso é importante para pontuar que aquilo que fizemos é ao mesmo tempo uma interpretação a partir de uma postura hermenêutica, o que nos levou à busca de alternativas diante do modelo de governamentalidade neoliberal. Segundo, precisamos ter em mente aquilo que Calvino pontua ao ler os clássicos, pois, ao estudarmos um clássico, precisamos ir além de seu tempo, sem a pretensão de esgotamento de sua potencialidade. Essa postura visa justificar os limites referentes a pontos em que a Tese não conseguiu avançar ao tratar de tema celular e complexo.

A pesquisa, ao investigar sobre o esclarecimento e as suas interlocuções com a formação humana (*Bildung*), a partir das pesquisas de Michel Foucault e sua interpretação dos escritos de Kant sobre o tema, pontua, para a atualidade e o agora, a possibilidade de inserir e contribuir - sem ser prescritivo - com construção de um projeto social e educativo que não direciona os sujeitos ao mero interesse utilitarista e neoliberal, ou ainda, que saiba resistir ao modo *homo economico* de ser.

Diante disso, a hipótese de que a noção de educação como formação humana (*Bildung*) subjacente ao esclarecimento (*Aufklärung*) é indispensável para o cuidado de si e do outro, para o uso público da razão em uma perspectiva atitude e de vida democrática, ganha força e se torna viável. Também ganha força e plausibilidade o fato de que tal postura precisa estar na base da formação humana/pedagógica, adentrando nos currículos e debates, amparando e sustentando práticas filosóficas formativas alinhadas a subjetivação dessa governamentalidade estudada por Foucault

Do mesmo modo, refletimos e pontuamos – a partir da bibliografia exposta ao longo da Tese – que o enfraquecimento desse fundamento põe o ser humano no caminho da minoridade e da barbárie e coloca em risco o uso público da razão. Também coloca o sujeito nos trilhos da razão neoliberal, tecnicototalizante, que visa utilizar da educação como meio para a lucratividade em si, criando mão de obra assujeitada e regrada.

O diagnóstico de época – que realizamos – sobre o tempo presente descreveu os fundamentos e a lógica da razão neoliberal, esta muitas vezes alinhada paradoxalmente a modos de vida reacionários ou tidos como neoconservadores, e não se demonstrou nada animador quanto ao interesse neoliberal para com a formação/educação dos sujeitos. Tal fato nos mostra que o monopólio burocrático/lucrativo do saber gerenciado ocorre em detrimento do conhecimento formativo como pensamos a *Bildung*, subjacente ao esclarecimento que deveria ser na verdade o coração pulsante da vida das práticas formativas. Os marcos teóricos nos apontam que se este monopólio – neoliberal/reacionário – não for rompido, novas gerações continuarão sendo formadas alheias ao espírito crítico, despojadas de práticas éticas e responsáveis com a sociedade e a natureza, isto é, nada dispostas a viver bem em relação com o outro e seu contingente.

Como destacado ao longo da pesquisa, Foucault, em sua influência kantiana, não pensou diretamente sobre isso, mas, a partir de uma postura hermenêutica, nos permitimos atualizar o conhecimento formativo moderno. Isso nos conduz a considerar o modo como ele pode se tornar um processo formativo e pedagógico, adentrando nos currículos e nas práticas, fundamentando o ensino para a saída da minoridade em resistência ao ensino baseado na

modularização do ensino e na lógica do saber gerenciado neoliberal, que visa padronizar tudo, para tornar a profissionalização apta a ser mercantilizada.

Também percebemos que a formação esclarecida precisa estar atenta à lógica da tecnocracia totalizante imposta pelas novas tecnologias e seus donos. O saber gerenciado neoliberal, implícito na ideia de empreendedor de si, ganhou um aliado tecnológico digital para implantar sua razão neoliberal. O poder das plataformas digitais passou a servir os interesses de um modelo que já vinha se aprofundando. A junção da formação dentro da lógica neoliberal – aparelhada aos mecanismos tecnototalizantes – relega e prende o sujeito na minoridade a serviço do lucro e de projetos dogmáticos.

Encontrar alternativas ao monopólio do saber gerenciado/tecnocrata imposto pela “nova razão neoliberal” não é simples ou imediatista, pois há um forte apelo ao modelo empresarial que pretende reduzi-la tão somente à unidade de negócios com fins lucrativos. Esse modelo, como apontado ao longo da pesquisa, corrói os laços de solidariedade, as práticas de formação para o cuidado de si e as formas de vida social que defendem o uso público da razão.

Para fundamentar a hipótese que defendemos, alinhamos nossa pesquisa e a dividimos em quatro momentos. A divisão visou a um processo de escrita que nos liga a Foucault em dois pontos principais. Um, a profunda preocupação no sentido de que o filósofo precisa estar refletindo sobre o seu tempo, sobre o atual e o presente. Essa postura afastou nossa pesquisa das ideias metafísicas e de normatividades consolidadas e se abriu para a novidade própria da atitude interpretativa. Dois, colocamo-nos nos trilhos da tradição *parresiástica* tal como Foucault, passando pelo esclarecimento e pela atitude crítica. Isso foi possível a partir da postura hermenêutica adotada como método de aproximação como nossa fonte bibliográfica. Para isso, desenvolvemos esse processo em quatro movimentos de busca e análise.

O primeiro movimento desenvolve o diagnóstico de época, buscando entender criticamente o tempo presente e as raízes do modelo de subjetivação intitulado pelos pesquisadores do neoliberalismo. Nessa parte, nos propomos a evidenciar o sentido daquilo que Foucault denominou ontologia do presente, isso é, um exercício de interrogação permanente da atualidade. Nessa atualidade, nos deparamos com um modelo descrito por Foucault, desde os anos 1970, de governamentalidade neoliberal que se expressa no *Homo economicus*. Destacamos nessa fase inicial da Tese a predominância de uma racionalidade formativa para a subjetividade direcionada aos interesses do sistema de produção capitalista e um enfraquecimento da formação humana emancipadora e autodeterminante. Também, percebemos uma ideia com forte apelo de transformação do sujeito segundo os princípios de uma “microempresa”, que materializa a possibilidade de o sujeito tornar-se empreendedor

individualista e atomizado de si mesmo dentro de uma governamentalidade dos corpos segundo a lógica neoliberal.

Percebemos ainda que os espaços formativos como escolas e universidades, dentre outros, deixam de ser lugar para o desenvolvimento do ócio criativo, para tornarem-se espaços de desenvolvimento de competências e habilidades segundo o interesse da razão neoliberal. Nessa lógica governamental, as instituições formadoras tornam-se uma empresa; a educação, um negócio; o conhecimento, uma mercadoria; e o aluno, um “cliente/consumidor”. A consequência imediata desse cenário é que o professor se reduz a um mero prestador de serviços. Sua prática é mensurada pela capacidade de apresentar um produto capaz de manter a fidelidade comercial da relação entre a empresa e a clientela. Isso tudo objetivando o lucro e o assujeitamento de seus produtores.

O segundo movimento buscou alternativas a esse modo de governamentalidade neoliberal. Para isso, optamos por estudar os textos da tida “última fase/domínio de Foucault”. Nessa fase, amparados em uma postura hermenêutica, interpretamos os textos de Foucault e as leituras que ele faz de Kant ao tratar da questão do esclarecimento (*Aufklärung*) e sua relação com a ontologia do presente.

Nessa parte, fizemos a apropriação reconstrutiva das duas primeiras aulas do livro *O Governo de Si e dos Outros*, escrito em 1982, e do texto *O que São as Luzes?*, de 1984. A apropriação desse texto de Foucault, ao longo da Tese, nos possibilitou compor uma crítica à governamentalidade neoliberal e conservadora autoritária. Também apontou para um modo de vida que possibilita a saída da minoridade.

Além desses textos principais, buscamos imbricações de referenciais teóricos que fundamentassem uma educação de desassujeitamento e que também apontassem para a saída da minoridade. O encontro dessas referências e fundamentos conduziu a uma possibilidade lógica de resistência às forças neoliberais, construindo processos para uma educação próxima da *Bildung*. Essa educação é baseada na atitude crítica, de modo que é possível passar uma educabilidade crítica, mas que também se abre às emoções e à ética e a uma criatividade libertadora.

O terceiro movimento da pesquisa toma os textos de Kant sobre o esclarecimento e sobre a pedagogia, buscando evidenciar possibilidades da formação humana esclarecida. Nesses textos, Kant desenvolveu a questão da educação e da formação humana como esclarecimento. Tratamos de analisar, dentro desse problema da pesquisa, as diversas formas que impelem o indivíduo a se constituir como sujeito e, como consequência de tal constituição, a possibilidade de saída da minoridade, se afastando da barbárie e da selvageria, para a formação de uma pessoa

livre. Embora Kant não fosse o sujeito teórico principal de nossa pesquisa, ele está como fundamento do conceito de formação humana na perspectiva do esclarecimento nas trilhas percorridas por Foucault. Buscamos fazer um regresso para além de Foucault e nos estendendo até Kant com o cuidado para com os conceitos de esclarecimento, crítica, minoridade, maioridade, saída e pedagogia. Como esses conceitos estão em Foucault fundamentados na tradição kantiana, optamos por esse movimento para melhor fundamentar nosso tema.

Por fim, o último movimento decorreu da investigação elaborada sobre o conceito de formação humana, dentro das trilhas da tradição da *Bildung*, que brota de Foucault em sua leitura de Kant. Esse movimento consistiu em responder ao objetivo de explicar a atual compreensão do sentido de formação humana sob a perspectiva de fazer resistência ao modo imposto pelo capitalismo neoliberal e ao modelo *Homo economicus*. Assim, trata do esclarecimento e de suas interlocuções com a formação humana/pedagógica, defendendo a tese de que tal articulação pode ser fundamento para a saída do ser humano de sua minoridade, o cuidado de si e o uso público da razão. As imbricações foucaultianas nos permitem pensar práticas de vida e formação humana/pedagógica que se alimentam de exercícios que o sujeito faz sobre si, como por exemplo a escuta, a leitura, a escrita e a meditação como o intuito de bem se formar. Essas são práticas filosóficas e exercícios formativos que visam à liberdade e à autonomia do sujeito. Ao resgatar essas práticas gregas, como exemplo de formação, não estamos fazendo um anacronismo histórico, mas buscando saídas diante do modelo de gerenciamento próprio do *Homo economicus*.

Desse modo, cabe manter sempre viva a pergunta: a filosofia e a educação possuem efetivamente forças intelectuais e políticas suficientes para que ainda possam trabalhar a favor da sociedade democrática e dos valores éticos de liberdade e justiça social que a sustentam?

Ao reconstruirmos alguns aspectos das noções filosóficas como prática de vida esclarecida e ao alinharmos a educação nos trilhos da *Bildung*, percebemos que Foucault pode nos indicar que a filosofia e a educação podem, sim, mostrar um dos caminhos possíveis e força intelectual para fundamentar outras práticas sociais e humanas que não convergem com a razão neoliberal, mas convergem com a democracia e a justiça social. Esse caminho evidencia, em todo caso, que a aliança entre esclarecimento e formação (*Aufklärung* e *Bildung*) dialogal, aberta e de inspiração foucaultiana, pode fundamentar as práticas de formação humana e atitudes filosóficas carregadas de coragem e atitude crítica.

Nessa perspectiva, o *êthos* do esclarecimento para a maioridade e o cuidado de si em vista do uso público da razão não apenas reverte a forma preponderante de uso da filosofia como também coloca em xeque a função da filosofia como um ato de pensar destituído de uma

atitude formativa, ética e política, fazendo com que a mesma atitude se torne uma prática de transformação da sociedade.

Analogamente, podemos dizer – sem generalização – algo semelhante em relação à pedagogia na medida em que, enquanto uma arte de condução das almas, se dissociou em seu desenvolvimento não apenas de uma relação com a formação ampla e crítica, mas também de uma atitude ética e política nos termos da atitude filosófica. Esse cenário deu à pedagogia, então, o limitado caráter de instrumentalização.

É com o intuito de indicar outras relações entre o saber-poder, que retomamos a ideia de sujeito e a verdade que Foucault encontrou nas noções de *parresía e Aufklärung*, originalmente elaborado pelos filósofos da Antiguidade e por Kant na modernidade e agora retomado nesta investigação como alternativa de formação humana.

Ao conceber a formação como o *êthos* do esclarecimento e, portanto, ao colocá-la na base diretiva do próprio pensamento crítico, *Foucault: leitor de Kant* nos dá fundamentos para pensarmos a saída da minoridade, na direção da maioria que resiste teimosamente contra toda forma de servidão interna e externa. E isso quer dizer, entre outras coisas, que a avaliação crítica sobre o estado atual da formação humana não poderia retroceder aquém desse passo já dado, sobretudo, no momento atual, marcado pelo obscurantismo de um cenário social e político que ironicamente já se julgava suficientemente esclarecido.

Assim, é necessário provocar naqueles que ocupam os espaços filosóficos/educacionais a tensão entre vida e a atitude crítica, como uma questão formativa que se instaura na atualidade. Tais questões poderiam provocar os educadores e os educandos minimamente abertos a tal provocação a se interrogar se e como percebem essa formação e se veem sentido na relação estabelecida entre a sua atitude filosófica diante da vida e a sua atividade exercida na escola. Além disso, poderiam levar a reflexão acerca da relação entre o seu compromisso com o mundo e o existente, constituindo-se, a partir disso, em sujeitos capazes de julgar os limites e as possibilidades de ampliarem as suas práticas de liberdade e de promoverem a transformação de si e dos outros.

Nesse sentido, na relação com o outro e com essa atitude filosófica, os educadores poderiam sofrer essa transformação de si e, quem sabe, tornar a sua atividade filosófica parte de suas práticas de vida, desde que dispusesse da coragem necessária para romper com a preguiça e a covardia. Esse seria o desafio necessário pela estética da existência aos envolvidos na formação humana.

Enfim, como vimos ao longo da pesquisa, a *Aufklärung* e a atitude crítica tornam-se uma questão filosófica da atualidade porque Foucault, nos trilhos de Kant, soube problematizar

adequadamente a condição humana em um duplo movimento: menoridade e maioridade, assujeitamento e desassujeitamento, ético e político. Pelo estado de menoridade e, simultaneamente, por carregar consigo a possibilidade da maioridade. Assim, é na compreensão dessa ambiguidade da condição que torna a questão da *Aufklärung* uma questão propriamente formativa. Como o estado de saída da menoridade não é uma questão natural intransponível, assim nos ensina Kant e enfatiza Foucault, então tal estado pode ser rompido pelo exercício da atitude virtuosa crítica, cuja formação pressupõe a redistribuição democrática da relação entre governo de si e governo dos outros. Desse modo, a partir de Foucault e de suas leituras de Kant, o sentido ético-formativo da *Aufklärung* está na possibilidade de proporcionar ao sujeito o cuidado emancipatório de si e provocar nos sujeitos o desejo de sustentação das bases para uma sociedade democrática. Em síntese, tais autores nos mostram que a formação ética de um público cada vez mais esclarecido e crítico é condição indispensável para desfazer o vínculo equivocado entre obediência irrestrita e ausência de pensamento.

Ora, isso conduz, do ponto de vista especificamente formativo, para a crítica de teorias educacionais que ainda se baseiam no modelo de transmissão do conhecimento, atribuindo aos educandos um papel meramente receptivo. As imbricações com Foucault, ao colocarem em xeque a equivalência automática entre obedecer e não raciocinar, abrem uma clareira na imensa escuridão para pensar as questões de ensino e aprendizagem e a relação entre educadores e educando de maneira esclarecida, ou seja, orientada pela capacidade de pensar por si mesmo, posta pelo próprio Kant como palavra de ordem da *Aufklärung*.

Ao finalizar o processo de escrita desta Tese, certamente perceberemos que haverá lacunas e eventuais temas que poderiam ter sido desenvolvidos em nossas análises. Além disso, haverá outras possibilidades de pesquisar o vasto campo que envolve o tema aqui tratado. Identifico, mas não para esta Tese, a possibilidade de ampliar o estudo sobre o conceito de ética foucaultiana, ou os limites de uma postura crítica dogmática para o enfrentamento do problema formativo. Também há possibilidade de pensar as ideias de atitude crítica e esclarecimento em relação às tecnologias digitais ou até mesmo a partir das questões socioambientais, algo que não fez parte de nossos estudos nesta Tese.

## REFERÊNCIAS

ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. Tecnologia, política e modernidade. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 28, p. 137-53, 2016.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**: o pintor da vida moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BECHI, Diego. A formação da subjetividade empresarial e a implementação da cultura performativa na educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021044, 2021.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BRANCO, Guilherme Castelo. **Michel Foucault**: filosofia e biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BROWN, Wendy. Revisando Foucault: *homo politicus* e *homo oeconomicus*. **Doispontos**, Curitiba, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 265-288, 2017.

BROWN, Wendy. Sacrificial Citizenship: Neoliberalism, Human Capital, and Austerity Politics. **Constellations**, v. 23, n. 1, p. 3-14, 2016.

BUTLER, Judith. O que é a crítica?: Um ensaio sobre a virtude de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 22, p. 159-179, 2013.

BUTLER, Judith. **Vida Precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

CALVINO, Italo. **Por quê ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPS, Victoria. **El gobierno de las emociones**. Barcelona: Herder, 2011.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Curitiba: PUCPRESS; Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de Acontecimento. **Tempo Social - Revista Sociológica**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 53-66, 1995.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. **Revista Artes de Educar**, v. 6, n. 3, p. 935-956, 2020.

CENCI, Angelo Vitório. A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, n. 29, v. 2, p. 305-319, 2019.

CENCI, Angelo Vitório; MARCON, Telmo. Sociedades complexas e desafios educativos: individualização, socialização e democracia. *In*: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório. **Questões atuais de educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

CENCI, Angelo Vitório; PETRY, Cleriston. Para além da racionalidade neoliberal. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-19, e- 21291, abr./jun. 2020.

CEPÊDA, Vera Alves. A nova direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. **Mediações**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 40-74, 2018.

CORRÊA, Sergio Fernando Maciel. A Constituição Genealógica de uma Subjetividade Ético-Política a Partir de Michel Foucault. **Revista Reflexões**, v. 16, p. 17-33, 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir. A Filosofia, a Escola e o Experimentum Formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. *In*: GALLO, Sílvia; MENDONÇA, Samuel. **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir. A Universidade na disputa Entre Saber Gerenciado e Conhecimento Formativo: o caso da reforma universitária alemã. **Educação**, v. 27, 2023.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Condição humana e educação natural em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DALBOSCO, Claudio Almir. Crítica e Aufklärung: servidão involuntária e indocilidade reflexiva. *In*: TRAVENSINI, Clarice Saete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESEBDE, Haroldo de; GALLO, Sílvia. (Orgs.). **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo**. Curitiba: Appris, 2021.

DALBOSCO, Claudio Almir. Foucault-Kant e a questão da Aufklärung como maioria pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 202-223, jul./dez. 2010.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade**. Educação & Sociedade, v. 40, p. e0220333, 2019a.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Kant & e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório; DORO, Marcelo. Universidade e formação no contexto neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. e273155, 2023.

DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório; GOERGEN, Pedro Laudinor. Crítica e virtude como autoformação do sujeito: Judith Butler como leitora de Michel Foucault. **Proposições**, Campinas, SP, v. 35, p. 1-25, 2024.

DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório; ROSSETTO, Miguel da Silva. Conservadorismo moral, indeterminação da condição humana e ética democrática. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-13, maio-ago. 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir; DORO, Marcelo José. **Ontologia da formação pós-humanista em Heidegger e Foucault**. Revista Educação Temática Digital, v. 21, n. 1 p. 63-83, 2019b.

DALBOSCO, Claudio Almir; DORO, Marcelo José; SALOMÃO, Jelson Becker. Ideia de educação pública e cultivo das capacidades humanas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 157-176, jan. 2021.

DALBOSCO, Claudio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. A formação do sujeito pesquisador educacional: contribuições da hermenêutica. **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6130>. Acesso em: 7 abr. 2024.

DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique, FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana (Bildung)**: depedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir; ROSSETO, Miguel da Silva; DUTRA, Delamar José Volpato; BERTOTTO, Claudio. Aufklärung parresiaística como governo democrático de si mesmo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. e118193, 2022.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além de um estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FAVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. A Subjetivação Capitalista enquanto Mecanismo de Precarização do Trabalho Docente na Educação Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 13, p. 1-24, 2020.

FONTANIER, Jean-Michel. **Vocabulário latino da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2018b.

- FOUCAULT, Michel. Qué es la crítica? In: Foucault, Michel. **Sobre la Ilustración**. Madrid: Editorial Tecnos, 2004
- FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes?. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos, Volume II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos, Volume V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017b.
- FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985b.
- FOUCAULT, Michel. **Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France 1982-1983**. Paris: Gallimard/ Seuil, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Naissance de la biopolitique Cours au Collège de France (1978-1979)**. Hautes Études. Paris: Gallimard Seuil, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Colégio de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2021.
- FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce qu'un philosophe? [1966]. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François. (Orgs.). **Dits et écrits II**. Paris: Gallimard Seuil, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis: Vazes, 2014.
- FREIRE Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Dialogando com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. **Sobre Jürgen Habermas e Michel Foucault**. Trans/Formação, Marília, v. 36, p. 19-32, 2013.

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro. In KOHAN, Walter e Gondra, José. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio-ago. 2020.

GONZALEZ, Jeferson Anibal; COSTA, Michele Cristine da Cruz. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 551-565, dez. 2018.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (Orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

HARARI, Yuval Noah. **21 Lições para o Século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. Formação e experiência. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete; ROSSATO, Noeli (Orgs). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

HERMANN, Nadja. **O Insondável corpo na ética**. Ijuí: Editora Unijuí, 2023.

ILLOUZ, Eva. **Amor nos Tempos do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: ‘O Que é Esclarecimento?’ [Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? 1784]. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Organização de Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

KANT, Immanuel. Was ist Aufklärung? **UTOPIE kreativ**, v. 159, p. 5-10, 2004.

KRAMER, Celso. **Ética e liberdade em Michel Foucault: uma leitura de Kant**. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.

LEME, José Luís Toivola Câmara. O verme e a ovelha: Foucault e Kant e a relação de si para consigo. *In*: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da; VEIGA-NETO, Alfredo. **O eu mesmo e o outro: 50 anos da História da Loucura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MERLIN, Nora. **Colonización de la subjetividade: los medios masivos en lá época del biomercado**. Buenos Aires: Letra Viva. 2017.

MOREY, Miguel. **La cuestión del método**. *In*: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAGNI, Pedro Angelo. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 309-323, jul./dez. 2011.

PARDO, Rafael Gómez. La problemática ética en la obra de Michel Foucault. **Ideas y Valores**. Bogotá, v. 41, n. 87-88, p. 137-166, 1992.

PELT, Eder Van. O tecnototalitarismo e os riscos para a democracia e para os sujeitos. **Estudos Avançados**, v. 38, n. 110, p. 105-121, 2024.

PEREZ, Daniel Omar. **Sentimentos em conflitos: acerca do que fazemos, podemos e devemos fazer de nós mesmos**. Campinas, SP: Editora Phi. 2019.

PEROZA, Juliano; BERTOTTO, Claudio. Paulo Freire e a Formação de Professores no Ensino Superior: por um processo voltado para a autonomia e comprometido com a realidade popular. *In*: FACIN, Elisabeth Hafner; TREVISOL, Marcio Giusti; MELLO, Regina Oneda. **Formação e Docência Universitária: desafios e oportunidades**. Curitiba: CRV, 2022.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

SAFATLITE, Vladimir. A economia é continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento**. São Paulo: Ed. Autêntica, 2021. p. 16-31.

SANTOS, Robinson. O problema da autenticidade das preleções de Pedagogia de Kant. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; HERMANN, Nadja. **Percursos Hermenêuticos e Políticos: Homenagem a Hans-Gerorg Flickinger**. Passo fundo: Ed. Universidade de Passo fundo; Porto Alegre, Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul, Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Simone Gonçalves da; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 777-794, 2019.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. **Democracia em crise no Brasil: valores constitucionais, antagonismo político e dinâmica institucional**. São Paulo: Ed. Contracorrente; Eduerj, 2020.

STEGER, Manfred; ROY, Ravi. **Neoliberalism: a very short introduction**. Hampshire: Oxford Press, 2010.

TERRA, Ricardo Ribeiro. Foucault leitor de Kant: da antropologia à ontologia do presente. **Analytica - Revista Filosófica**, v. 2, n. 1, p. 73-87, 1997.

VANDEWALLE, Bernard. **Kant: Educación y crítica**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad y educación. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 65, p. 20-41, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. e109337, 2020.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei. Educação como processo de formação humana e suas raízes não utilitárias: paideia, humanitas e Bildung. **Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, v. 8, n. 16, p. 193-215, 2021.