

## Experimentar pensar

Rodrigo Pelloso Gelamo

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GELAMO, RP. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. ISBN 978-85-98605-95-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

### 3

## EXPERIMENTAR PENSAR

Seguindo as indicações de Gilles Deleuze e Michel Foucault, que requisitavam como primordial pensar sem os pressupostos das imagens dogmáticas e questionar o nosso *presente* de tal modo que nossa existência pudesse ser problematizada, no capítulo anterior colocamos o problema que toca esse lugar que, para nós, se configura com essas características: a relação entre o conhecimento e a experiência no ensino da Filosofia. No entanto, precisamos, ainda, pensar a possibilidade de entender um lugar diferenciado onde a experiência possa se realizar e um modo de perspectivar o ensino da Filosofia para que ele não seja reduzido aos mesmos problemas que apontamos anteriormente. Poderíamos mais uma vez recorrer a Foucault para colocar em questão as relações que se estabelecem no ensino. Segundo Foucault (1971, p.46-7),

O que é, no fim de contas, um sistema de ensino, senão uma ritualização da fala; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes?

Nesse mesmo lugar poderia ser encontrado o ensino da Filosofia que se plasma na inscrição de nosso pensamento àquilo que Foucault

denomina de *grandes procedimentos de sujeição do discurso*, que procuram manter qualquer possibilidade de experiência sempre no registro desse mesmo discurso. Nesse sentido, podemos dizer que, amparando o discurso no ensino da Filosofia, existe um regime de verdade que dá sustentação a ele. Assim,

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, sabe-se que ela segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo. (ibidem, p.45-6)

Podemos dizer que também no ensino da Filosofia existe um *regime de verdade* que dá amparo ao discurso do *professor filósofo*. Nesse regime discursivo, no qual professor e aluno têm cada um seu papel específico, pode ser percebido nitidamente o exercício do poder que percorre a relação de ensino/aprendizagem. De um lado está o professor, detentor do saber Filosofia, que procura inscrever, por meio da disciplinarização do saber, aquele que precisa ser inscrito no mesmo regime discursivo de que é devedor: a filosofia. Podemos dizer, então, que o ensino da Filosofia está fundamentado em um determinado *regime de verdade* que dá sustentação ao discurso do professor e, simultaneamente, sujeita esse mesmo discurso a um determinado recorte do que é importante ser ensinado para que o aluno ingresse nesse *regime de verdade* do qual o professor é guardião e anunciador. Uma das funções do ensino da Filosofia é fazer que o aluno *entre no discurso-filosofia*. Esse modo de pensamento apoia a crença na necessidade de se modelar o pensamento do aluno para que ele abandone a maneira corriqueira (senso comum) de pensar e alcance modos superiores de pensamento que encontram na tradição filosófica seu amparo. Cria-se com isso um ritual iniciático ao *pensamento filosófico*. Esse procedimento visa ao enquadramento do discurso dos estudantes no regime discursivo da filosofia. Segundo

Costa, o processo ensino-aprendizagem muitas vezes se configura da seguinte forma:

ensinar seria “passar adiante”, transmitir, tal e qual, o que anteriormente já havia sido pensado, “descoberto”, feito, cultivado e praticado por outros homens, por suas instituições, pela cultura etc., em suma, tudo aquilo que, nestes termos, teria assumido o sentido de exemplar, modelar. A aprendizagem, por seu turno, estaria vinculada à reconhecimento, isto é, ao reconhecimento e à repetição do que havia sido ensinado, transmitido. Assim, tanto a prática do ensino quanto a prática da aprendizagem foram associadas à reprodução e à repetição do mesmo, do igual, do semelhante. (Costa, 2005)

As questões postuladas no capítulo anterior criam um sentimento de angústia que nos move a uma procura por *respostas* que, de algum modo, acalmem nosso pensamento e nos devolvam um lugar onde possamos seguir ensinando a Filosofia. Essas questões nos remetem mais diretamente para questões que envolvem o *como* e o *que* ensinar, e, conforme apontamos no capítulo anterior, se não tomarmos os devidos cuidados, retornaremos às postulações comuns e recorrentes das imagens dogmáticas do pensamento.

Nesse sentido, para não nos submetermos às imagens dogmáticas do pensamento, que nos remetem à procura de respostas já estabelecidas, torna-se necessário seguir um caminho outro, talvez até mesmo heterodoxo, no ato de pensar esse fazer filosófico que é ensinar a Filosofia (filosofar). Por isso, vamos ensaiar um registro daquilo que esse problema nos dá a pensar. Ensaiar um registro da *experienciação* de pensamentos que nos permitam fazer de nós mesmos o próprio *campo de experienciação*. Assim, neste capítulo procuramos apresentar alguns caminhos que possam se desenhar como possibilidades de compreender um lugar e uma maneira possível de se pensar a experiência e uma forma de nos relacionarmos com esse ofício de ensinar a Filosofia que é tão complexo e, muitas vezes, ainda *estranho* a nós mesmos.

## Imanência e modos de subjetivação

Pensar as questões relativas ao conhecimento e à experiência faz emergir como problema a figura do sujeito que se encarna em nós mesmos e no aluno que está diante de nós para ser ensinado. O pensamento filosófico ocidental constituiu-se, precisamente, a partir de uma referência quase obsessiva a essa figura e, conseqüentemente, a partir dessa figura foi sendo criada uma concepção de ensino e de aprendizagem que passou a nortear o ensino da Filosofia. Nesse registro, o sujeito configurou-se como alguém que precisa ser educado para ter condições de encontrar a verdade. Assim, pensar a experiência no ensino da Filosofia exigiria o contínuo retorno a essa figura do sujeito, implicando a necessidade da sua reconstrução, o que nos conduziria à reconfiguração da noção de sujeito a partir da ligação a um modelo de referência identitário e substancial. Isso fez que, mais uma vez, as propostas desse ensino fossem recolocadas nas mesmas bases que serviram de motor para a valorização da explicação na transmissão do conhecimento e, conseqüentemente, para o empobrecimento da experiência no ensino da Filosofia. Por isso, nosso objetivo é subtraímo-nos dessa configuração tradicional de sujeito e pensar outra possibilidade de compreender o *lugar* da experiência sem a mediação da noção de sujeito, recuperando o modo como essa noção foi perspectivada na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, no diálogo que estabelecem com os escritos de Michel Foucault.

Constituindo-se como uma noção problemática, no pensamento desses autores, a noção de sujeito é retirada do lugar central em que a filosofia moderna a colocou. Ao criticar essa noção, a compreensão do lugar da enunciação da verdade, bem como o lugar onde a experiência se realiza, deixa de estar amparada pelas noções de identidade e representação, possibilitando que a experiência seja perspectivada fora do espaço do *cogito*, pois deixa de ser compreendida a partir de uma noção de sujeito da razão que interpreta o mundo a partir do *eu penso*. Não negamos que a noção de sujeito dá condições para que seja pensada uma forma de experiência. No entanto, ela teria de estar necessariamente mediada pela interpretação e pela

representação. Comentando o modo como essa problemática se apresenta no pensamento de Deleuze, Scherer (2005) afirma que

é esse próprio sujeito que é preciso explodir, dispersar em singularidades ou individualidades que, desta vez, aplica-se igualmente aos não-humanos, aos animais, aos estados de coisas, aos acontecimentos. É esta é a grande revolução liberadora deleuziana, o empirismo radical da dispersão [...] de nossas mais ancoradas certezas de sermos consciências e sujeitos.

Perspectivando outra maneira de pensar a experiência, Deleuze & Guattari apresentam a seguinte proposição: podemos experimentar o mundo ao invés de significá-lo, de representá-lo e de interpretá-lo. Abandonando a noção de sujeito, eles se propõem pensar a *subjetividade* como *modos de subjetivação* que se constituem em um processo, e não como adequação a determinada representação que se possa ter de sujeito. A partir das ideias de Foucault,<sup>1</sup> o processo de subjetivação é apresentado por Deleuze (1990, p.135) do seguinte modo:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder.

---

1 Na entrevista realizada por Becker, Forner-Betancourt e Gomez-Müller com Foucault, “L’éthique du souci de soi comme pratique de la liberté”, ao ser questionado sobre sua concepção de sujeito, Foucault afirma que ela não pode ser confundida com a concepção substancial ou identitária de sujeito. Para ele, o sujeito “não é uma substância. É uma forma, e essa forma não é *sobretudo* nem *sempre* idêntica a ela mesma” (Foucault, 1994e, v.2, p.1537, grifos nossos) .

Assim, a constituição de uma subjetividade é decorrente de um processo de *experenciação* do mundo, ou seja, da experenciação da própria *imanência* que o mundo é. Isso quer dizer que os modos de subjetivação não se produzem de modo abstrato, mas imanente e consonante às relações que são estabelecidas na imanência. Para Deleuze (2002b, p.13), “A imanência absoluta é nela mesma: ela não está em alguma coisa, não se reduz a alguma coisa, ela não depende de um objeto nem pertence a um sujeito”.<sup>2</sup> Desse modo, a imanência não pode ser entendida como uma instância que contém objetos, nem como um lugar onde os objetos estejam; tampouco pode ser considerada algo sobre o qual a consciência de um sujeito se detém para formular seus conhecimentos e fazer sua experiência. A imanência não está nem além, nem aquém do sujeito ou do objeto, nem mesmo na relação que se pode estabelecer entre os dois. Nessa circunscrição a imanência poderia ser concebida como a totalidade do que existe. No entanto, não se pode dizer que a totalidade, como a *soma* de todas as coisas existentes, seja imanência; nem mesmo a totalidade considerada como a unidade (uno-todo) de todas as coisas pode ser entendida como imanência. Conforme afirma Deleuze, “A imanência não se remete a Alguma coisa como unidade superior a todas as coisas, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas: é quando a imanência não é imanência a outra coisa a não ser a si que se pode falar de um plano de imanência” (ibidem, p.13).

Ela supõe a supressão de todo o plano de dualidade – céu-terra, imanente-transcendente –, assim como a supressão de qualquer forma de entendimento que tenha como pressuposto uma consciência subjetiva que atue sobre um objeto exterior, pois não faz sentido a existência de uma separação entre o sujeito e o objeto, nem mesmo entre a imanência e seus habitantes.

---

2 Esse texto foi publicado originalmente em 1995 sob o título *L'immanence: une vie...* na revista *Philosophie*, n.47 (p.3-7). Estamos utilizando a publicação bilíngue feita em 2002 pela revista *Educação e Realidade*, 27(2) jul.-dez.

Se a consistência da imanência não decorre mais de um sujeito ou de uma inteligência superior, ela passa a ser perspectivada como *caos*. Todavia, o caos não se caracteriza pela ausência de determinações, mas, antes, pela ausência de uma inteligência capaz de centralizá-lo, de organizá-lo e de representá-lo. Desse modo, a imanência é a própria dimensão caótica: o caos e suas velocidades no qual estamos implicados por não nos separarmos dele. Para Deleuze & Guattari (1997b, p.59),

O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações do que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra, mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra já tenha desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço. O caos não é um estado inerte e estacionário, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consciência.

Deleuze & Guattari perspectivam o caos como um lugar de afirmação. Isso significa que é dessa caoticidade que decorrem os modos de subjetivação. Não podemos supor a existência de uma consciência/sujeito que esteja fora da imanência que seja responsável por determinar os modos de subjetivação, ou, ainda, que se distancie da imanência para pensá-la. Ao contrário, é *no* e *pelo* tensionamento da imanência que decorrem os modos de subjetivação como um processo de singularização *no* e *do* mundo, não sendo possível separar esses processos da própria imanência. Deleuze & Guattari questionam não só a figura gnosiológica do sujeito, mas também toda a concepção ontológica no interior da qual se concebem figuras transcendentais para pensar a imanência. Nesse sentido, eles rompem com a separação entre o mundo material (entendido como mera aparência do mundo ideal) e o mundo das ideias perspectivado como o único lugar de fundamentação do pensamento. Ao deixar de se enraizar na essencialidade de um mundo imutável e referencial, a imanência constitui-se como um lugar onde o pensamento



habita, fazendo das intensidades das suas tensões seu campo de experiênciação. Trata-se de compreender, assim, a experiênciação como um pensamento que se engendra desde dentro da contínua mutabilidade da imanência, da infinita velocidade com a qual as determinações se esboçam e se apagam.

Como, porém, experienciar/pensar essa imanência? Em *Mil platôs*, Deleuze & Guattari (1995, v.1, p.87) interrogam-se: “como poderemos ainda identificar e nomear as coisas, se elas perderam os estratos que as qualificavam e passaram para uma desterritorialização absoluta?”. Para esses autores, o caos não é uma ausência total de determinações, mas a pura imanência com suas velocidades infinitas que desmancham, a todo momento, as configurações e as determinações. A possibilidade de pensar a imanência supõe a criação de um *plano*, ou seja, de um mapa que se traça sobre o caos para que nele seja possível se locomover e experienciá-lo. Torna-se, assim, necessário criar planos que funcionem como desacelerações, como esboços que configuram, ainda que momentaneamente, o caos. Daí que seja necessário *cortar* a imanência de modo a desacelerá-la, para que se tenha um plano que dê consistência ao pensamento, ou seja, um plano no qual o pensamento possa se locomover consistentemente. O recorte que se faz no caos – na imanência fugidia – é denominado *plano de imanência*. Traçar um plano na imanência é recortar a realidade caótica para que seja possível pensá-la. Segundo Prado Jr. (2000, p.314-15),

“Cortar” só pode significar captar (definir) uma “fatia”, por assim dizer, de um caos que permanece livre (e infinitamente livre) em todas as outras direções ou dimensões. Mas, além de “corte” no caos, o plano é também um “crivo” – cortar é selecionar e fixar –, numa palavra, determinar, conter o rio de Heráclito ou o oceano...<sup>3</sup>

---

3 Concordamos com o modo como Prado Jr. entende o *recorte* no que diz respeito ao *captar uma fatia*. No entanto, não concordamos que definir seja sinônimo de captar. Fundamentamos nossa discordância a partir da crítica que Deleuze & Guattari elaboram acerca do erro que a filosofia comete ao buscar defini-

Desse modo, ao traçar o plano estar-se-ia delimitando o caos. Recortar é desacelerar as velocidades do rio heraclítico de modo a captar (e não capturar) sua intensidade. O importante é não perder as intensidades do caos, não separar o recortado daquilo que se cortou. Mantê-lo em uma relação de coextensão com aquilo que foi cortado. Isso quer dizer que tanto o plano como o caos precisam se manter imanentes um ao outro: não se separa aquilo que foi cortado do que se cortou, apenas se cria uma desaceleração nas correntes de intensidades. Podemos tomar como exemplo os ribeirinhos amazônicos que constroem redes dentro do rio para a criação dos peixes nativos da região. As redes funcionam de tal modo a conter os peixes na imensidão das águas. Esse tipo de cultivo desacelera o movimento dos peixes sem perder a produtividade do rio. Mantém os peixes em seu lugar imanente, porém em uma imanência desacelerada e recortada. Desse modo, não são os peixes que são imanentes ao rio, mas o rio – no seu devir – que se constitui em imanência (rio e peixes e algas e...)<sup>4</sup>

Em *Imanência: uma vida...*, Deleuze procura pensar a vida como uma imanência. Nesse contexto, ao pensar o conceito de imanência como algo que não pode ser separado da vida, ele o distende até as

---

ções. Segundo eles, a definição mataria o ato de criação conceitual. O conceito tem como função expressar o plano de imanência e não defini-lo, isso porque, se definirmos algo, estaremos tirando a mobilidade do conceito em seu caráter expressivo e retomando aquilo que eles criticaram: o conceito não tem como função dar nome à realidade. Se a função do conceito, ou do plano, fosse a de definir, estaríamos retornando à antiga busca pelo caráter universal e necessário. Assim, um conceito não é um universal, mas precisa ser entendido como um conjunto de singularidades (Deleuze, 1990). Do mesmo modo, a imanência é algo móvel e que não pode ser definido, mas desacelerado, contido, crivado. Assim, suas forças estariam continuamente forçando a reaceleração e procurando escapar de seu continente. Por isso, o conceito e o plano precisam sempre ser repensados em seu movimento de diferenciação, não podendo ser definidos, mas apenas pensados. Sobre este assunto, ver também Cardoso Jr. (2006, p.121-2).

4 Para Deleuze (1990, p.65), o “E já não é nem mesmo uma conjunção ou uma relação particular, ele arrasta todas as relações”.

últimas consequências. Pensar a imanência é pensar a própria *vida*. Para Deleuze (2002b, p.13), “Dir-se-á da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada mais. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não é nada, é ela mesma uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência...”.

A vida é imanência, a imanência é imanente a ela mesma. Assim, vida e imanência não podem ser separadas. A vida não habita no recorte da imanência, pois esta não pode ser dividida; por isso, é plenitude e não pode haver nada fora dela. Por isso, a imanência é a pura intensidade da vida. Para ele,

*Uma vida está em todo lado, em todos os momentos que atravessam este ou aquele sujeito vivo e que medem tais objetos vividos: vida imanente levando os acontecimentos ou singularidades que apenas se atualizam nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela mesma, os momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas os entre-tempos, os entre-momentos. (ibidem, p.15)*

Para pensar a vida, é preciso desacelerá-la, mapeá-la. Esse mapa constitui-se, simultaneamente, como um lugar no qual se problematiza a realidade, fazendo que ela se dobre de determinado modo, ou seja, fazendo que ela se dobre e se constitua como um modo de subjetivação. Segundo Cardoso Jr. (2006, p.34), “cada um está ao mesmo tempo criando um modo de vida enquanto se constrói a imanência como plano próprio ao pensar, porque o ‘construtivismo’ do pensamento é também um poderoso campo de experimentação”. O plano de imanência é, então, o lugar onde ocorrem as subjetivações, onde o pensamento é atacado. Nesse sentido, podemos pensar o ensino da filosofia como um plano de imanência, ou seja, como um recorte que se faz na imanência para poder pensá-la.

O acesso à imanência supõe traçar um plano para que seja possível apresentar o *campo problemático* no qual o pensamento se dobra. Poder-se-ia objetar que esse procedimento imprimiria algo exterior à própria imanência. Todavia, Deleuze & Guattari afirmam que a possibilidade de corte do plano precisa residir na própria imanência,

e não numa consciência exterior a ela, pois o recorte se dá pelo movimento de problematização na imanência. No plano de imanência o pensamento se dobra para pensar os problemas a ele imanentes. Por isso, o plano de imanência é o *não pensado* porque ainda não é pensamento, *pré-filosófico* porque dá suporte ao filosofar e *pré-conceitual* porque é a matéria da criação de conceitos. Desse modo, o plano de imanência está antes do pensamento, da filosofia e da criação dos conceitos, mas não se separa deles porque é o lugar no qual o pensamento se dobra para se produzir. É precisamente sobre esse plano que a *experienciação*, como *experiência de pensamento*, se produzirá.

Se o plano e o pensamento não pertencessem à imanência, tanto o plano quanto o pensamento funcionariam de forma dogmática e abstrata; ou seja, pensamento e plano seriam dados *a priori*, elaborados desde um exterior ou de um lugar transcendente. O recorte do plano e o pensamento seriam apenas adequações da imanência à transcendência; adequações dos modos de subjetivação à figura do sujeito substancial e identitário. Para Deleuze & Guattari (1997b, p.65), “Não basta mais conduzir a imanência ao transcendente, quer-se que ela remeta a ele e o reproduza, que ela mesma o fabrique”. Se assim fosse, a transcendência seria detentora do modo de cortar o plano e dos modos de pensamento, dando, também, a condição do corte (modos de subjetivação). Isso significa que a imagem do plano e do pensamento já estaria elaborada antes mesmo de se relacionarem com a imanência; ou, quando muito, a imanência seria uma reprodução (adequação) da transcendência. Deleuze & Guattari afirmam que essa confusão pode ser entendida da seguinte maneira:

em vez de um plano de imanência, ele mesmo, construir esta matéria do Ser ou esta imagem do pensamento, é a imanência que seria remetida a algo que seria como um “dativo”, Matéria ou Espírito. É o que se torna evidente em Platão e seus sucessores. Em vez de um plano de imanência construir o Uno- Todo, a imanência está “no” Uno, de tal modo que um outro Uno, desta vez transcendente, se superpõe àquele no qual a imanência se estende ou ao qual ela se atribui... (ibidem, p.62)

Desde essa perspectiva, a única coisa que poderia ser realizada seria a interpretação: interpretar-se-ia a imanência a partir de planos e conceitos exteriores a ela. Segundo Deleuze (1990, p.200), “Quando se invoca uma transcendência, interrompe-se o movimento para introduzir uma interpretação em vez de experimentar”. Recorrendo à transcendência, estar-se-ia submetendo a imanência à interpretação por aquele que a pensa, e pensar seria apenas um exercício de adequação dos modos de subjetivação à figura do sujeito. Para Deleuze & Guattari (1997b, p.62),

Cada vez que se interpreta a imanência como “a” algo, produz-se uma confusão do plano com o conceito, de modo que o conceito se torna um universal transcendente, e o plano, um atributo do conceito. Assim mal entendido, o plano de imanência relança o transcendente.

Desse modo, o recorte não pode ser feito a partir de algo que esteja fora da imanência, nem pode ser dado antecipadamente; ele é feito na própria imanência, ou seja, é necessário que o plano seja traçado na imanência pela sua *experimentação tateante*. Subjetivar é, assim, um processo que se realiza *no e com* o plano de imanência. Só é possível subjetivar se se estiver no plano de imanência, se se experimentar o plano de imanência e se se habitar a imanência. Para Deleuze & Guattari,

O plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis. São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso. (ibidem, p.59)

Com Zourabichvili (2005, p.1319), podemos dizer que, para Deleuze (e Guattari), “A filosofia é, pois, propriamente filosófica enquanto pensamento da experiência ou, o que vem a dar no mesmo, enquanto pensamento da imanência”. Por não estarmos separados da imanência, seria necessário experimentá-la e problematizá-la

para pensá-la sem dela nos separarmos. Assim, é pela experimentação/problematização *da/na* imanência que o pensamento se dobra para pensar a própria imanência; para pensar as dobras que ela produz e que se singularizam em modos de subjetivação. É sobre essa base que se pode pensar o *modo de subjetivação* como um *processo de singularização* decorrente da experienciação da imanência.

A partir de Deleuze & Guattari, não se pode mais pensar em uma figura de sujeito, a não ser que esse “sujeito” seja decorrente de um modo de subjetivação, esteja implicado na imanência e tenha sido nela produzido. Assim, quando eles tratam das noções de *sujeito* e de *subjetividade*, não apresentam mais esses conceitos como correlatos de um “Eu” (sujeito egológico), ou mesmo de um sujeito transcendental. Na obra de Deleuze & Guattari, a noção de *sujeito* remete sempre a uma *hecceidade* que aponta para um tipo especial de subjetivação: uma *subjetivação sem sujeito* decorrente de um *processo de experienciação* – de pensar ou sentir – que não é mediado pela figura abstrata do sujeito da representação. Em vez de adequar a experiência ao pensamento abstrato, uma *hecceidade* experiencia e pensa o mundo, simultaneamente. A possibilidade de pensar o mundo se efetiva em sua experienciação e se apresenta como modos de subjetivação.

Poderíamos nos perguntar se, com isso, não estaríamos substituindo a noção de *sujeito* pelo conceito de *hecceidade*, nomeando-a apenas de outra forma. Essa questão evidencia uma perspectivação equívoca do sentido atribuído ao conceito de *hecceidade*. Para Deleuze & Guattari, os modos de subjetivação constituem-se nas singularizações que se produzem na imanência, ou seja, eles são o momento de desaceleração do plano de imanência, uma dobra na imanência. Assim, as singularidades decorrem das dobras da imanência e se produzem como *momentos de subjetivação* dos processos de dobradura. Nesse registro, a noção tradicional de sujeito deixa de possuir qualquer consistência. A consistência apenas pode ser encontrada em um processo de singularização da imanência, por eles entendido como *hecceidades*, ou seja, subjetivações sem sujeito. Assim, as *hecceidades* são dobras que se constituem como efeitos de

problematizações da imanência: *um modo de subjetivação* que se singulariza como um momento de resolução do problema da imanência. Desse modo, a subjetivação não remete apenas ao espaço do humano, mas a tudo o que se singulariza na imanência. Tudo o que nela se singulariza é decorrente de um processo de individuação.<sup>5</sup>

Para compreender melhor a consistência do processo de singularização, vamos recorrer ao texto de Ferraz (2000, p.114), “Como se o navio fosse a dobra do mar”. Nesse artigo, a autora entende o navio como resultado da problematização da navegação do mar. Para ela, o mar é o problema e é o próprio mar que se dobra para produzir uma solução; o navio é a resolução do problema mar/navegação: “O navio é efeito da problematização do mar, resolução de um problema”. O navio se dobra em um momento de singularização do mar. É nesse sentido que podemos entender o processo de singularização: um momento de resolução para um problema que se coloca no próprio processo de experimentação na imanência. Por isso, o navio é a dobra do mar: o mar que se dobrou em navio como resolução da navegação.

Neste momento, poderíamos colocar a seguinte interrogação: uma vez que o mar se dobrou em navio, será que o navio em relação ao mar não se torna um *totalmente outro*, a partir da separação daquilo que o dobrou? A resposta a essa questão é negativa. Para compreender essa diferença, vamos resgatar a leitura de Deleuze & Guattari sobre a ideia de imanência no pensamento de Espinosa. Para esse filósofo, Deus é a totalidade do universo e o que vemos desse Deus são apenas as rugas que seu rosto apresenta. Essas rugas são o resultado das várias singularizações que ocorrem a todo momento na imanência/Deus. Nós, e todas as coisas, somos, assim,

---

5 Para Deleuze (1990, p.156), “A subjetivação como processo é uma individuação, pessoal ou coletiva, de um ou de vários. Ora, existem muitos tipos de individuação. Há individuações do tipo “sujeito” (é você..., sou eu...), mas há também individuações do tipo acontecimento, sem sujeito: um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha... Não é certeza que uma vida, ou uma obra de arte, seja individuada como um sujeito, pelo contrário”.

rugos no rosto de Deus. Rugas que se expressam pelo seu modo de se dobrar. Podemos dizer que, tanto para Deleuze & Guattari quanto para Espinosa, a imanência é um tipo de *universal produção primária*, matéria da qual tudo se singulariza, tudo se produz como um processo de *enrugamento*, de dobradura a partir de um processo de singularização. A imanência/Deus é, então, o lugar onde ocorre esse processo. O mar, o homem e o navio são processos de singularização que resultam do dobrar-se da imanência.

O processo de singularização perspectivado por Deleuze & Guattari foi apresentado, até agora, como um plano de dobras da imanência, um plano em que a dobra está em contiguidade com o dobrado, com aquilo que deu condições para que a dobra se efetuas-se. Sendo assim, não podemos separar a dobra daquilo que foi dobrado (o mar do navio, por exemplo). Precisamos entender ambos conjuntamente: entender a dobra como uma insistência. Insistência de quê? Se levarmos essa questão até as últimas consequências, a “insistência” não seria a insistência de um indivíduo ou de um sujeito? “Eu”, que me reconheço como um indivíduo, que penso esses problemas e que escrevo essas linhas, não sou um “sujeito”? A maneira de dobrar-se de uma determinada forma não suporia, uma vez mais, o retorno a um sujeito? Se o processo de singularização se produz a partir da dobradura na imanência, não passariam as dobras a ter um lado de dentro e um lado de fora, sendo o “dentro” o *sujeito* e o “fora” o *objeto* (mundo)?

Para Deleuze & Guattari, a resposta seria não. Segundo eles, o processo de singularização é decorrente de uma insistência na imanência. O “eu” só pode ser entendido como uma insistência, que se dobrou desse modo enquanto um processo em relação a um problema que insiste em se dobrar. A insistência não seria de um indivíduo ou sujeito, mas de um problema que emerge, fazendo que a imanência se dobre em singularidades, ou seja, que se dobre em resoluções singulares do problema. Assim, podemos entender a tensão problema/solução como um processo de singularização. Não existe o “eu”. Existe apenas uma hecceidade/dobra que é contígua à imanência que a dobrou. A hecceidade é a insistência de uma dobra,



de uma maneira de se dobrar na imanência. É o problema que insiste e faz emergir as dobras na imanência. Insistência, então, é um modo de dobrar-se do problema, um modo de solução do problema. É a problematização do mar que insiste e que traz como solução do problema o navio e não o navio que insiste no mar.

Cardoso Jr. (2002) utiliza a relação rio/remanso para pensar o processo de singularização proposto por Deleuze & Guattari. Para ele, o remanso se singulariza no rio durante seu curso, constituindo-se como um processo de subjetivação do rio. Imaginemos um rio com suas correntezas, seus remansos, em seu traçado normal. A velocidade das correntezas do rio produz em seu trajeto, ao mesmo tempo, acelerações e desacelerações. Essas desacelerações são os momentos de remanso (aqueles espelhos na água que encontramos na correnteza do rio). Quem é que produz o remoinho senão o próprio rio? Assim, podemos colocar outra pergunta: é possível separar o remoinho do rio? Parece que não. Eles são um único e mesmo rio. Com remansos e correntezas. Acelerações e desacelerações. Processos que resultam do rio e são contíguos com o rio, não podendo se separar dele. Ao mesmo tempo que o remanso é um com o rio, dele se diferencia. Também no processo de singularização humano, somos um com o mundo e ao mesmo tempo nos singularizamos dele. Expressamo-lo de modo distinto, tal como o remanso e a correnteza expressam o mesmo rio, mas de maneiras diferenciadas.

Diz-se que esses remansos de forças são excessos do rio, pois são remoinhos que se formam em função da corrente principal. Mas eles são igualmente recessos do rio, onde acontece algo inédito, isto é, os remansos da subjetividade funcionam como portas pelas quais forças entram ou são perdidas para o rio maior. (Cardoso Jr., 2002, p.188)

O processo de singularização do rio seria, então, o dobrar-se do rio em remansos e correntezas. O diferenciar-se do remanso e da correnteza em relação ao rio é uma diferenciação, ao mesmo tempo, *no* e *com* o rio: um processo imanente. Não há como conceber o remanso e a correnteza sem o rio, que é sua condição de possibilidade.

A singularização é a criação de modos de vida, de modos de existência. Não é possível separar a dobra daquilo que se dobrou. A hecicidade é a pura insistência que pode retornar ao plano que se dobrou. Assim, quando dobramos algo, apesar de termos um lado de dentro e um lado de fora – o interior da dobra e o exterior da dobra –, não existe um totalmente dentro e um totalmente fora: como, por exemplo, o interior e o exterior de um círculo (Figura 1). No totalmente dentro, do lado de dentro do círculo, teríamos a figura do sujeito identitário e substancial pensado tradicionalmente e, no totalmente fora, no exterior do círculo, o mundo que precisa ser interiorizado e pensado a partir dessa figura.

Fora  
Exterior  
Mundo

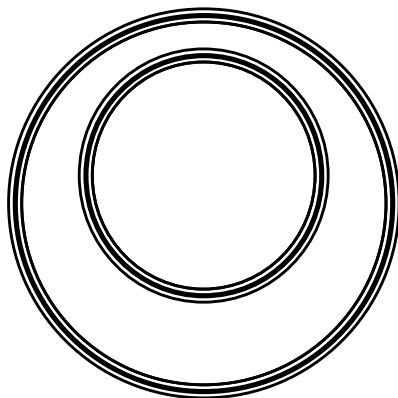


Figura 1 – Círculo: dentro e fora.

Por sua vez, se se pensar a subjetividade como um processo de singularização, ela não está nem do lado de dentro, nem do lado de fora. A subjetivação é um movimento que habita o dobrar-se da linha. Isto se dá como na fita de Moébius (Figura 2), em que não se pode mais separar o dentro do fora. Apenas podemos dizer que existe uma superfície que, ao dobrar-se, cria desacelerações no caos da imanência.

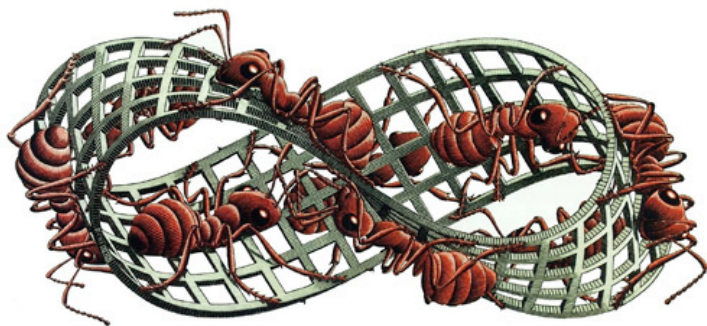


Figura 2 – Fita de Moébius.<sup>6</sup>

Segundo Deleuze (1990, p.153), “essa dobradura da linha é exatamente o que Foucault chama, enfim, de ‘processo de subjetivação’”. Assim, é no dobrar-se da linha que o indivíduo se subjetiva de determinado modo, ou seja, os *modos de subjetivação* são justamente dobras da imanência. A questão que colocávamos sobre o lugar da *figura do sujeito* ante a problemática da experiência perde seu sentido, uma vez que essa figura não se apresenta como lugar onde se dá a subjetivação e, conseqüentemente, onde a experiência ocorre. Por sua vez, o modo de subjetivação é um processo que só é possível de se realizar com experientiação *da e na* imanência. Por isso, para se compreender a experiência, é necessário pensar o processo de dobradura que produz os modos de subjetivação.

Ao distanciarmos-nos das perspectivas filosóficas identitárias e substanciais do sujeito, podemos circunscrever, com Foucault, Deleuze & Guattari, outra maneira de pensar a experiência, dessa vez ligada ao processo de subjetivação que prescindem da figura do sujeito como referência necessária à possibilidade de sua realização. Pois, conforme afirma Deleuze (1990, p.144), “Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer”.

6 M. C. Escher. Fita de Moébius, 1963.

Nesse sentido, a partir das indicações que fizemos até agora, podemos entender que o fazer filosófico do filósofo ao ensinar a Filosofia não poderia estar nas infinitas tentativas de enquadramento dos alunos a uma suposta figura de sujeito e a um determinado modelo de pensar filosoficamente. Isso implicaria, necessariamente, pensarmos-nos como professores de Filosofia de outro modo, não mais como aquele que procura transmitir ao aluno os modelos e, o que seria menos desejável ainda, enquadrá-lo nesses modelos, conforme ponderamos anteriormente com Rancière. Já não se teria um lugar outro para se chegar com o ensino da Filosofia a não ser à própria imanência que é o mundo em que professor e aluno estão inseridos. Isso nos leva a um lugar já enunciado anteriormente com Foucault: o nosso presente, que se configura como essa imanência onde os modos de subjetivação se configuram e se produzem a partir da experiência da própria imanência. É nessa imanência que o filósofo-professor precisa localizar o seu pensamento e o seu fazer filosófico para combater o empobrecimento da experiência; e é nesse lugar que ele precisa colocar o problema e se colocar como problema.

## **O cuidado de si: ensaiar-se na vida como obra de arte**

A partir do que apresentamos na seção anterior acerca do processo de subjetivação, podemos compreender o pensamento como uma experiência que produz modos de subjetivação e o ensino da Filosofia como o plano que foi recortado da imanência. Nesse registro, a experiência, e a possibilidade de sua realização, é deslocada do lugar que foi comumente reservada a ela: o sujeito. O efeito desse deslocamento permite que a experiência deixe de ser entendida como uma capacidade do sujeito para ser perspectivada como a condição de existência do processo de subjetivação. Essa tematização permitiu-nos pensar sob outro prisma o lugar do sujeito no problema da relação entre o *conhecimento* e a *experiência*, enunciado no capítulo anterior.

A partir do que expusemos acerca do ensino e da problemática da subjetividade, poderíamos nos perguntar o que estamos querendo com essa discussão: fazer uma crítica ao conhecimento? Fazer uma crítica ao ensino atual? Parece-nos que nem uma coisa nem outra. Talvez estejamos querendo problematizar o lugar-comum onde nos colocamos como professor e onde colocamos o aluno, como alguém que precisava ser formado para se emancipar ao se acreditar que é pela formação que o aluno poderia tornar-se *sujeito consciente* de seus atos e deixar de ser um objeto de manipulação. Esse pensamento compreende a formação a partir de uma concepção de sujeito identitário e substancial que precisava receber uma quantidade de informações que desse suporte para a elaboração de seu conhecimento sobre a filosofia e, assim, quanto mais informações fossem transmitidas ao aluno, no momento de sua formação, mais ele incrementaria seu conhecimento sobre determinado assunto e mais emancipado ele se tornaria.<sup>7</sup>

---

7 Entendemos que os conhecimentos se produzem de duas maneiras que não estão separadas, mas que são imanentes ao processo de ensino/aprendizagem: como consequência de uma *sujeição*, a partir de uma *transmissão* de conhecimentos implícitos no regime discursivo que se pretende verdadeira sobre o que deveria ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno; e como resultado de um jogo de forças entre as tentativas de sujeição e a resistência a elas que podemos entender como uma *aprendizagem na experiência* que o aluno faz do contexto do ensino da Filosofia (textos filosóficos, explicação do professor, discussão em sala de aula e construção do seu saber). Os *saberes-aprendizagem* que se configuram a partir dos momentos de resistência à sujeição não se restringem a um tipo de conhecimento que ocorre por meio de processos cognitivos que procuram reproduzir o pensamento dos filósofos, mas os englobam sem ter como lugar privilegiado a repetição identitária desse pensamento. Esses *saberes-aprendizagem* que se produzem na resistência se diferenciam daqueles que são modelados nos processos de sujeição do pensamento, que têm como paradigma a sua validação nos modelos de pensamento trazidos pela história da filosofia. A *aprendizagem* que se constrói como resistência consiste em *saberes singulares* – produzidos na singularidade das situações e constituídos no processo de *experienciação* da realidade –, enquanto aqueles *saberes* que se constroem a partir da *sujeição* do pensamento se produzem como *adequação* do modo de pensar dos alunos a um modelo preestabelecido do que seja pensar. Nesse registro, podemos entender os *saberes-aprendizagem* como um processo em que as dimensões corporal e intelectual não estão separadas, porque

No contexto desse questionamento, pensamos que o conceito de *cuidado de si*, delineado por Foucault a partir do pensamento socrático, pode nos dar pistas para pensar o ensino da Filosofia como um *modo menor* e, simultaneamente, como uma *ontologia do presente*. Pensamos que esse movimento do pensamento pode contribuir não só para recuperar as condições de se fazer a experiência de pensamento – que foi sendo esquecida no contexto do ensino da Filosofia em face da supervalorização do conhecimento –, mas também para criar estratégias para resistir ao seu empobrecimento nesse registro. Desse modo, podemos pensar com Foucault o ensino da Filosofia como um movimento que, escapando da *imagem do pensamento*, nos remeta para a *problematização do presente* e de nós mesmos.

Para pensar isso a que nos propusemos, vamos focalizar nosso olhar na leitura que Foucault faz do pensamento de Sócrates no curso que ministrou no seminário do Collège de France do ano de 1981-1982 sobre a *hermenêutica do sujeito*, especialmente na passagem em que analisa, a partir da obra socrática *Alcebiades*, a relação entre o *cuidado de si* e o *conhecimento de si*. Segundo ele, essas duas noções não estão em oposição no pensamento de Sócrates, mas complementam-se. O desenhar do *conhecer-se* no pensamento de Sócrates, segundo Foucault, só se configura com a existência de um *cuidado de si*, que tem como uma de suas dimensões o *conhecimento de si*. A partir desse tensionamento, Foucault nos apresenta outra forma de nos relacionarmos conosco mesmos que, apesar de já estar presente em Sócrates, foi desinflacionada pela história do pensamento ocidental.<sup>8</sup> Só-

---

tanto uma quanto a outra se singularizam simultaneamente, não podendo ser separadas (Vilela, 1998). Desse modo, eles são efeitos de um agenciamento problematizador que é produzido durante o processo de subjetivação, ou seja, são efeitos de agenciamentos que se expressam nas singularizações, nos processos de subjetivação, como invenção, tanto de problemas como de suas soluções. Isso possibilita ao aluno pensar a sua experiência no ensino como uma resistência à transmissão de conteúdos pela explicação do professor que poderia se tornar uma doutrinação.

8 Segundo Foucault (1994i, v.2, p.1605), “Para os gregos, o preceito de ‘cuidado de si’ se afiguraria como um dos grandes princípios das cidades, uma das gran-

crates sempre foi apresentado pela filosofia como o mestre filósofo responsável pela criação da fórmula *conhece-te a ti mesmo* e, por isso, como um filósofo preocupado em ensinar aos outros como desenvolver um conhecimento sobre si, mas nunca como aquele que *cuida de si mesmo* e que interpela os outros ao cuidado. Essa *imagem* que se criou de Sócrates ofuscou o gesto de pensar o cuidado de si que ele já havia enunciado. Por isso, quando pensamos em Sócrates, é-nos habitualmente apresentada a imagem de um filósofo preocupado com o conhecimento, com o conhecimento de si, e com um conhecimento que possa conduzi-lo e conduzir-nos à verdade sobre as coisas, mesmo que essa verdade seja o *só sei que nada sei*.

O tema do *cuidado de si* (*epiméleia heautoû*), isto é, o de uma prática em que nos dispomos diante de nós mesmos e dos outros, estaria, se não em dissonância, ao menos em tensão com o *conhece-te a ti mesmo* (*gnôthi seautón*). Se o *conhece-te a ti mesmo* é um caminho largamente difundido pela tradição filosófica que sucedeu a Sócrates, o *cuidado de si*, também enunciado pelo filósofo grego, foi praticamente abandonado ao esquecimento pela mesma tradição. Não se pautando pelo pressuposto de um sujeito abstrato entendido como uma categoria universal, necessário ao conhecimento de si e ao conhecimento da experiência presente nessa tradição, o *cuidado de si* pode ser entendido como um resto do sujeito, que, ao ser resgatado, depõe contra essa mesma categoria.<sup>9</sup> Sendo irre-

---

des regras de conduta da vida social e pessoal, um dos fundamentos da arte de viver. Esta é uma noção que para nós, atualmente, perdeu sua força e se obscureceu. Ainda que se pergunte: 'Qual é o princípio que domina a filosofia da Antiguidade?', a resposta imediata não é 'cuidado de si mesmo', mas o princípio delfico, *gnôthi seautón*, 'conhece-te a ti mesmo'. Sem dúvida nossa tradição filosófica insistiu mais sobre esse segundo princípio e se esqueceu do primeiro".

9 Quando Foucault (1994f, v.2, p.1525) é questionado sobre se o sujeito é a possibilidade de uma experiência, em *Le retour de la moral*, ele afirma que não é em absoluto. Para ele, "É a experiência que é a racionalização de um processo, ele mesmo provisório, que conduz a um sujeito, ou antes aos sujeitos. Eu chamaria subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente de uma subjetividade, que é apenas uma possibilidade de organização de uma consciência de si". Outro momento em que Foucault (1994f, v.2,

dutível à categoria de sujeito abstrato e substancial, esse *cuidado* se afigura como criador de uma ética imanente, conflitante com a sua constituição e com a consciência moral com a qual se identificou na modernidade. Tal *cuidado* constitui-se como aquilo que ficou de fora da filosofia do sujeito e que fora objeto de interdição para que a consciência de si prevalecesse. Nesse sentido, em *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2004) recobra esse resto como parte de uma *experiência profunda* que foi silenciada na história da filosofia, tendo em vista a criação de modos de existência a partir da inflexão sobre *si mesmo*. Essa prática não se constitui a partir de regras de conduta impostas desde fora, mas desde um modo de relacionar-se consigo mesmo que se configura como um governo de si, proveniente de uma ética imanente, capaz de resistir às formas instituídas de governo dos outros. Desse modo, podemos pensar o problema da recuperação do cuidado de si como um meio de resistir a certa forma de dogmatização e de governo,<sup>10</sup> para encontrar, nesse jogo intenso entre a crítica e a dominação, a possibilidade de uma *ética de si* imanente ao ensino da Filosofia.

---

p.1537-8) é questionado sobre a sua concepção de sujeito – em uma entrevista intitulada “L’éthique du souci de soi comme pratique de la liberté”, realizada também em 1984 – ele diz que não se pode confundir a sua concepção de sujeito com a concepção de sujeito substancial. Para ele, seu sujeito “não é uma substância. É uma forma, e essa forma não é sobretudo nem sempre idêntica a si mesma. Você não tem em relação a si mesmo o mesmo tipo de referência quando se constitui como um sujeito político que vai votar ou quando toma a palavra em uma assembleia e ainda quando procura realizar seu desejo em uma relação sexual. Há, sem dúvida, referências e interferências entre essas diferentes formas de sujeito, mas não se tem a presença de um mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se joga, se estabelece a si mesmo sob diferentes formas de referência diferentes”.

10 Foucault (1994f, v.2, p.1538-9) compreende que as formas de governo são imanentes às relações de poder. Porém, não se pode confundir as *relações de poder* com uma estrutura política, com uma classe social dominante, ou, ainda, com uma relação senhor/escravo. Para ele, o poder está presente em todas as relações humanas, sejam elas amorosas, econômicas, institucionais, ou seja, em toda relação na qual se configura uma tentativa de dirigir a conduta de um outro. Em contrapartida, onde há uma relação de poder há, também, uma pos-



Essa perspectiva enunciada por Foucault pode contribuir para pensarmos os problemas que nos afetam no presente, e, de modo mais específico, nosso problema acerca da tarefa de ser professor de Filosofia, desvinculando-o do modo maior de fazer (e ensinar) a filosofia, pelo modo menor, enunciado por Deleuze (1968). Embora Foucault não tenha se detido especificamente nesse problema, nesta seção procuramos pensá-lo a partir da perspectiva da *ontologia de si mesmo*. Isso implicaria interrogarmo-nos sobre o que somos nós como professores dessa disciplina e sobre o modo como o *si mesmo* que nos constitui se plasma no ensino. Ao introduzirmos o tema do cuidado de si, colocamos em questão uma tradição na qual fomos formados e que aspirou à formação da “consciência de si”<sup>11</sup> a partir de um modo de conhecimento que se desvincula do espaço da experiência. Segundo Foucault (1994i, v.2, p.1607),

Nós fomos durante muito tempo inclinados a considerar o cuidado de si como alguma coisa de imoral, como um meio de escapar a todas as regras possíveis. Tornamo-nos herdeiros da moral cristã, que fez do reconhecimento de si a condição da saúde. Paradoxalmente, conhecer-se a si mesmo constituiu um meio de renunciar a si.

Tal aspiração desencadeou um tipo de atitude do professor ante o aluno na qual a preocupação com um método que desenvolve prio-

---

sibilidade de resistência. A existência de uma relação de poder, ainda que se configure em diferentes níveis e muitas vezes em um desequilíbrio de forças entre seus componentes, pressupõe a existência de indivíduos livres, ainda que essa liberdade seja extremamente limitada. Assim, a resistência configura-se como uma estratégia de não submissão desses indivíduos livres aos estados de dominação.

- 11 Segundo Foucault (1994i, v.2, p.1542), “Quando se lê Descartes, é surpreendente encontrar nas *Meditações* exatamente esse mesmo cuidado espiritual de alcançar um modo de ser onde a dúvida não será mais permitida e onde enfim se conhecerá; mas, ao se definir assim o modo de ser ao qual a filosofia tem acesso, percebe-se que esse modo de ser é inteiramente definido pelo conhecimento, e é como acesso ao sujeito conhecedor, ou a isso que qualificará o sujeito como tal, que se definirá a filosofia”.

ritariamente os aspectos formais, lógicos e cognitivos, considerados necessários ao pensar filosófico, se articula com a mera transmissão, conforme apresentamos anteriormente, dos conteúdos da história da filosofia, colocando o mais para fora possível a preocupação com os problemas que afetam seu pensamento e com a possibilidade de se fazer uma experiência desses problemas.

Em contraposição a essa tradição, o cuidado de si permite abrir um espaço de ação diferenciado para a relação entre o professor e o aluno que torna possível uma atitude de maior cuidado. Esse cuidado não implica a exigência de um simples mimetismo ante um ideal de conhecimento no qual a versão da história da filosofia apresentada pelo professor fosse correspondente à “verdade” sobre essa história; como se o papel do professor fosse ser um comentador legítimo dessa mesma história, nunca tendo experimentado o filosofar, mas se relacionando com a história da filosofia apenas sob a perspectiva do conhecimento. Trata-se de colocar em questão a perspectiva de uma tradição na qual o conhecimento se dobra sobre si mesmo. Nesse contexto, dentro de um âmbito (de)formador do conhecimento ante o saber, o modo como a questão acerca do conhecimento é colocada não teria a força de ultrapassar os limites da seguinte interrogação: como conhecemos em relação a uma tradição de conhecimento?

Essa interrogação, que remete para a relação específica entre o conhecimento e os seus modos de transmissão, não permite que o problema da experiência no/do filosofar seja evidenciado, pois, nesse contexto, ele seria absurdo. Não podemos negar que o problema da experiência está também presente nessa relação, todavia ele se restringe à transmissão de um “conhecimento sobre a experiência”, empobrecendo a capacidade de o sujeito “fazer experiência”. Confrontamo-nos, assim, com duas situações possíveis em face do ensino da Filosofia: experimentar o exercício de pensamento (filosofar/compor com o ato do pensamento apresentado pela matriz kantiana) ou sujeitar-se ao conhecimento dado (“filosofar”/interiorizar o conhecimento sem a experiência-pensar, conforme algumas equívocas interpretações do pensamento hegeliano). Se a se-

gunda situação sublinha o problema de saber qual o valor do conhecimento se ele não se tornar uma experiência, na primeira situação emergiria outro problema: o que devemos considerar na relação entre o conhecimento e a experiência para que seja possível uma experiência de pensamento que se configure em um conhecimento? Para responder a essa questão, torna-se fundamental focalizar nossa análise na problemática foucaultiana do *cuidado de si*, como uma procura por enunciar um modo de subjetivação que não esteja reificado na noção de sujeito, como fundamento de uma filosofia maior. Dessa forma, podemos compreender a possibilidade de um devir próprio de uma filosofia menor em que o cuidado esteja posto como princípio.

Segundo Foucault, uma preocupação inicial com o cuidado de si pode ser localizada na *Apologia de Sócrates*. Ele identifica nesse texto três momentos que são importantes para o entendimento do cuidado de si. O primeiro momento se apresenta na passagem em que seus acusadores parecem estar confusos sobre o que realmente Sócrates fizera de mal, e inseguros sobre aquilo de que deveriam acusá-lo (29d). Questionam-no se não sentiria vergonha de estar na situação de julgamento, uma vez que ser acusado era uma situação em que um homem honrado jamais estaria. Esta era uma situação vergonhosa que constituía uma desonra para qualquer cidadão ateniense. Sócrates então responde que não se sente envergonhado nem tem nenhuma razão para se sentir assim. Ao contrário, está orgulhoso de ter levado a vida que levou. Encontramos esse *elogio a si* na seguinte passagem, referida por Foucault:

Atenienses, eu vos sou reconhecido e vos amo; mas obedecerei antes aos deuses que a vós; enquanto tiver alento e puder fazê-lo, estejais seguros de que jamais deixarei de filosofar, de vos [exortar], de ministrar ensinamentos àqueles dentre vós que eu encontrar. (Platão apud Foucault, 2004, p.8)

Para Sócrates, nem mesmo a ameaça da sua condenação à morte o impedirá de fazer aquilo para o qual foi encarregado: cuidar de

seus contrerrâneos de tal modo que eles mudem de atitude e passem a cuidar de si mesmos, ou seja, interpelar todos para que prestem atenção ao que estão fazendo de si mesmos. Nessa passagem encontramos duas formas de cuidado: o cuidado para consigo mesmo e o cuidado para com os outros. Essas formas supõem cuidado para com aquilo que fora revelado pelos deuses e também o cuidado para com todos aqueles que cruzam seu caminho, isto é, a contínua interpelação para que sempre cuidem de si mesmos. Nesse sentido, não poderia estar envergonhado, pois a sua vida foi uma forma de honrar o compromisso assumido perante si mesmo. Segundo Foucault (1994i, v.1, p.1606),

Sócrates se apresenta aos seus juízes como um mestre da *epiméleia heautoû*. “Vocês se ‘preocupam sem escrúpulos em obter a riqueza, reputação e honra’”, disse-lhes, “mas vocês não se ocupam com vocês mesmos, vocês não têm nenhum cuidado com a ‘sabedoria, com a verdade e com a perfeição da alma’”. Ao contrário, ele, Sócrates, vela sobre os cidadãos, assegurando-se de que eles cuidem de si mesmos.

A segunda passagem (36b) está relacionada ao modo como propõe o fato de sua morte ser um motivo de maior perda para os outros do que para si mesmo. Sócrates demonstra que seriam os próprios atenienses aqueles que mais sofreriam com essa perda, pois ninguém mais dedicaria toda a sua vida ao cuidado deles: a interpelá-los, a problematizar os modos de vida de cada um, lembrando-os, a todo momento, que deveriam cuidar de si mesmos. Desse modo, Sócrates se coloca como aquele que cuida. Que está pronto para cuidar. Para que o cuidado seja incorporado como um momento de despertar.

O terceiro momento está relacionado com a aproximação entre o cuidado de si e o conhecimento (*epiméleia e gnôthi*). Aquele que cuida de si deve conhecer-se a si mesmo. Esse conhecer-se aparece como *uma* das dimensões do cuidado e não como *a* dimensão do cuidado de si. Ou seja, “O conhecimento de si devém do objeto da questão do cuidado de si” (ibidem, p.1611). O conhecimento de si estaria, assim, se não subordinado, dependente do cuidado de si,

contrariamente ao modo como fora interpretado pela tradição do pensamento ocidental, na qual o cuidado de si estava subordinado ao conhecimento de si mesmo. Para Foucault, o *conhece-te a ti mesmo* socrático é uma consequência do cuidado de si. O preceito principal proposto por Sócrates é o cuidar de si, e um desses cuidados deve ser o de conhecer-se a si mesmo, cuja regra geral poderia ser entendida da seguinte maneira: “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo” (Foucault, 2004, p.6). É justamente sobre o preceito do cuidado de si, como uma prática de si, que o *conhece-te a ti mesmo* deve fundar-se.

O cuidado de si pode, então, ser pensado sob três perspectivas que se correlacionam. Primeiramente como uma atitude geral diante de si e do mundo: encarar as coisas, estar no mundo, praticar ações e se relacionar com o outro, constituindo-se como uma atitude filosófica de cuidar. Assim, “*A epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com o outro, para com o mundo” (ibidem, p.14). Em um segundo momento, o cuidado seria uma atenção, um olhar atento para o que acontece. Segundo Foucault, “O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (ibidem). Estar atento ao que se passa consigo e com o mundo, de tal modo que isso ocorra como um exercício de cuidado e de pensamento. Em terceiro lugar, implica uma transformação de si, isto é, uma modificação dos modos de agir no mundo e de nos relacionarmos com ele, o que não designa simplesmente um voltar a atenção para si, mas, a partir dessa mesma atenção, sobretudo um modificar-se.

Ao voltar seu olhar para seu tempo presente, e para a problematização do cuidado de si mesmo, Foucault coloca em questão a excessiva preocupação com o conhecimento que se tornou um imperativo na atualidade. Se não conhecermos, não seremos respeitados. Se não conhecermos, não seremos cidadãos. A pergunta a respeito do que somos se relaciona necessariamente com o que conhecemos, ou seja, com o conteúdo de nosso conhecimento. Só podemos ser algo se ascendermos ao conhecimento sobre algo. Nessa busca in-

cessante pelo conhecimento, o cuidado de si ficou como resto do sujeito.

Analogamente, como pudemos notar anteriormente, o papel do ensinar ficou reduzido, por um lado, ao método de ensinar bem, aos métodos de transmissão de conhecimento, aos métodos de bem explicar aquilo que os alunos deveriam saber para pensar filosoficamente, e, por outro, aos conteúdos que precisariam ser ensinados aos alunos para atingir tal objetivo. Assim, o ensinar seria uma maneira de fazer conhecer o conhecimento já anteriormente produzido por outro. Esse é o lugar onde o ensino da Filosofia foi habitualmente colocado: como uma maneira de fazer conhecer o que os filósofos fizeram, que atitude tomaram, ou como uma problematização da importância, do método e dos temas a serem ensinados. O que ficou esquecido na dimensão do ensino foi o cuidado. Não um cuidado qualquer que esteja relacionado com as tarefas a realizar, com os conteúdos a reproduzir, com as argumentações a repetir. Distanciando-se do âmbito do cuidado de si, essas atividades se aproximariam daquilo que Foucault (1993) chamou de *dispositivos disciplinares* e Deleuze (1990), de *mecanismos de controle*. Referimo-nos antes à dimensão do *cuidado de si*, abordada por Sócrates e por Foucault como um resto. Pensamos que esse *resto* precisaria ser repensado no ensino. Para isso, seria necessário retirar a transmissão do conhecimento de seu *status* atual. Desse modo, o problema relativo àquilo que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia poderia ser perspectivado de duas maneiras: ou manteríamos o *status* do conhecimento e do ensino, dando explicações e formulando respostas quanto ao conhecimento daquilo que ele deveria conhecer para ensinar, como deveria ensinar e para que ensinar; ou poderíamos reservar para o filósofo-professor de Filosofia a função de cuidar, sendo-lhe assim retirado o papel de explicador e de comentador dos conhecimentos “válidos” para serem aprendidos. Acreditamos que o ensino da Filosofia precisaria ser perspectivado da segunda maneira, uma vez que a primeira foi objeto de uma vasta produção teórica que a manteve circunscrita ao mesmo *status*, servindo apenas para reificar o lugar do conhecimento no ensino.

Pensar o cuidado pode possibilitar a mudança de foco do conhecimento, sublinhando o cuidado com os pensamentos. Essa translação supõe a interpelação de si e do outro; cuidar para que o outro também se interpele a si e aos outros ante o cuidado dos pensamentos, sem que esse cuidado seja determinado por um modo de conhecimento já estabelecido. Tensionar a ênfase que se dá ao ensino da Filosofia, ao método e ao conteúdo é permitir que a mera função de transmitir um conhecimento seja ultrapassada, contribuindo para que o atual empobrecimento da experiência que encontramos nos estabelecimentos de ensino seja superado.

Talvez a saída para essa forma circular de funcionamento ante o ensino esteja em uma atitude filosófica de resistência, entendida como uma recusa em aceitar passivamente que os outros digam o que é correto pensar, como é correto pensar e qual é o resultado do pensamento ao qual devemos chegar. A atitude de resistir é, assim, a não autorização à espoliação e, até mesmo, à expropriação de nós mesmos (nos termos utilizados por Agamben em 2005), que se configura como uma crítica a qualquer forma de doutrinação que seja imposta, e se estabelece pelo desejo de não ser governado desse modo. Por isso, para resistir é necessário que façamos uma analítica do presente e de nós mesmos, como um exercício de crítica ao presente que nos envolve e nos conduz. Resistir a essa condução implica uma atitude que envolve o cuidado, entendendo o gesto de cuidar como uma atitude para consigo mesmo e para com o outro: cuidar para que o outro tenha uma atitude de cuidado. Assim, podemos pensar o cuidado que o professor precisa ter consigo mesmo no ato de ter contato com os autores para que seu pensamento se constitua como uma experiência dos filósofos, de tal modo a resistir à maneira que se tornou mais conveniente e convencional que se configura como a aquisição de um conhecimento exterior a si mesmo.

O que estamos querendo aqui é escavar aquilo que foi abandonado pela história do pensamento e tensionar essa dimensão esquecida: pensar o cuidado de si como uma possibilidade de colocar o fazer filosófico do professor de Filosofia em outros termos, e, além disso, criar condições de resistência ao movimento que insiste em

nos inscrever no regime discursivo que ampara o ensino da Filosofia. Além disso, essa dimensão do cuidado de si, por não se constituir como uma forma de reconciliação do sujeito consigo mesmo em busca de uma identidade e de um sujeito a se ensinar, possibilita-nos pensar o ensino como uma experiência com o pensamento filosófico que produza um plano de imanência em que o processo de subjetivação, do professor e do aluno, possa ocorrer. Isso porque o sujeito moderno está desprovido da dimensão do cuidado como experiência de si, amparado apenas pelo conhecimento ou por um cuidado fundado no conhecimento, sem que as dimensões estética e ética da produção da existência sejam levadas em conta.<sup>12</sup> No limite, não existe nenhuma forma de reconciliação possível. Por essa razão, procuramos no cuidado de si uma possibilidade de pensar um outro tipo de relação ante o conhecimento e a experiência no ensino da Filosofia que implique uma preocupação consigo mesmo, que não seja exclusivamente pautada pela transmissão de conhecimentos.

Essa atitude em relação a si pode fazer com que o cuidado não seja algo que termine numa ação localizada, mas que seja transformado em um saber implicado no cuidado. Segundo Bárcena (2006, p.446-7),

cuidar de si mesmo é, para Foucault, uma via adequada para colocar em prática, não apenas uma estética do existir, mas uma concepção de filosofia como arte de vida, mais do que como uma disciplina acadêmica. Trata-se de um modo de considerar as coisas, de estar no mundo, de realizar ações e relacionar-se com os demais; trata-se, também, de um modo de prestar atenção; é um certo olhar: 'Preocupar-se consigo mesmo' implica converter o olhar do exterior ao interior. Trata-se, enfim,

---

12 Foucault (2004) mostra que a dimensão do cuidado deixa de ser uma dimensão estética e passa a ser uma dimensão normativa quando é apropriada pelo cristianismo. Nesse sentido, podemos dizer que a dimensão do cuidado sofreu uma inversão: uma vez normatizado, o cuidado teria de ser apreendido como um conhecimento necessário, um dever de cada um e não mais como uma problematização da própria existência.



de um conjunto de ações, práticas, exercícios que se faz sobre si mesmo, com o objetivo de modificar-se, transformar-se, mudar.

Assim, cada um que cuida – de si e do outro – é movido a criar para si um *estilo de vida* em que o cuidado, o pensamento e o conhecimento estejam interligados em uma possibilidade de invenção de si mesmo no pensamento filosófico. Talvez esse seja o lugar onde precisamos nos colocar como professores de Filosofia em nosso ofício de ensinar: um lugar onde o cuidado de si e dos outros, e o cuidado com nossos pensamentos e com os dos outros, prevaleça em relação aos conhecimentos a serem transmitidos. Melhor dizendo, onde os “outros conhecimentos” sejam experienciados em razão da criação de condições de se ter um melhor cuidado de si e dos outros. Nesse sentido, podemos pensar o ensino da Filosofia como um lugar onde se aprenda a cuidar e onde se aprenda a fazer da própria vida uma obra de arte.

O cuidado de si pensado por Foucault se abre para algo que Nietzsche trazia como preocupação: a criação de modos de existir no mundo que potencializem a *vida* e que façam da vida algo importante para ser pensado. Nesse sentido, Foucault, a partir de Nietzsche, circunscreve uma série de estratégias que nos dão condições de fazer do ensino da Filosofia um lugar em que podemos nos conduzir para pensar a nossa própria vida como problema filosófico. Seguindo o caminho que parte de uma análise da *atitude de modernidade* e nos conduz a uma *ontologia do presente*, que permite pensarmos-nos como *elemento e ator* de nossa própria existência, Foucault nos convida a ter uma atitude de *cuidado conosco* para criarmos estratégias que nos deem condições de resistir aos modelos de existência que nos condicionam. A atitude de cuidado de si se afigura como caminho para nos desassujeitarmos da repetição e da obediência a códigos e normas que submetem nossa ação educacional a esses modelos; e como possibilidade de fazermos de nossa própria vida, no ensino da Filosofia, um lugar de experiência. Nesse sentido, ele nos desvincula da obrigatoriedade moral de nos enquadrarmos em modelos canônicos, de professor e de aluno, que regem a existência na sala de aula, abrin-

do a possibilidade para que esse registro, como um ato de vida, seja, ele mesmo como *ato*, o movimento da invenção e reinvenção de si. Assim, o ensino da Filosofia pode ser um lugar onde a experiência de pensar a própria vida possa ocorrer.

Foucault abre a possibilidade de pensarmos o ensino da Filosofia como um lugar onde professor e aluno possam se inventar no mundo e inventar sua relação com o mundo. Essa abertura de perspectiva cria uma exigência ainda maior com o cuidado de si mesmo, pois, por não estar mais vinculado a modelos que garantam a segurança em qualquer ato ante a existência, o indivíduo precisa cuidar de si mesmo. Assim, na linha do pensamento de Foucault, podemos marcar uma implicação íntima entre *ontologia-de-si-cuidado-de-si-arte-de-viver-estética-da-existência*. Essa implicação supõe uma constante problematização de si mesmo.

Essa arte de criar modos de viver, esse modo de condução da vida, Foucault denomina de *estética da existência*. Segundo Vilela (2007, p.414),

A apresentação da *existência como uma obra de arte* supõe a afirmação da *estética como uma forma de vida*, ou seja, os valores estéticos passam a constituir-se como a forma, a configuração e a transformação possível da vida. O que está em jogo na perspectivação da existência como uma obra de arte não é a procura nostálgica da autenticidade do ser do humano – o ser próprio do humano –, nem o encontro com a verdade de si mesmo como uma pura entidade, mas a realização de um trabalho sobre si mesmo que leva o sujeito a inventar-se.

Nesse sentido, a partir dessa reversão no modo de conduzir e de entender a existência, podemos pensar em outra possibilidade de compreender o ensino da Filosofia, que não esteja centrado na transmissão de conhecimentos, mas que tenha como princípio a experiência do pensar e do viver, que tenha como fim a criação de estratégias de existência que conduzam o indivíduo a um processo de subjetivação no qual ele se invente como uma obra de arte. Cuidar de si e cuidar do outro para que a vida seja criada como uma arte não

pode ter como objetivo um fim outro que não uma intensa relação com o próprio presente. Essa relação não pode ser encontrada em um lugar ideal ou abstrato, mas no interior da imanência onde esse processo de subjetivação se dá. Por isso, é necessário esse constante ensaio, esse constante ensaiar-se, para que o saber (entendido como sabor) seja alcançado: ensaiar-se na vida como uma obra de arte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presentes as ideias de Gilles Deleuze e Michel Foucault, pensamos que o ensino da Filosofia precisa ser perspectivado a partir de uma *filosofia menor* e de uma *ontologia do presente* nas quais o ensino da Filosofia passe a se constituir como uma experiência de pensamento: no *encontro*<sup>1</sup> de um filósofo-professor com os alunos numa sala de aula, tendo a preocupação de inventar a própria existência por meio de uma *estética da existência* que seja produzida nesse encontro criador entre o exercício profissional e o cuidado para consigo mesmo como invenção de um modo de vida. Não podemos, assim, pensar separadamente o filósofo e o professor, para depois pensarmos uma síntese dos dois.<sup>2</sup> Nesse contexto, as questões “de

---

1 Estamos utilizando o conceito espinosista de *encontro de corpos*. Segundo Deleuze (2002a), o conceito de encontro em Espinosa está diretamente relacionado ao conceito de *afecto*. Nesse sentido, quando os corpos se *encontram* produzem afectos. Desse modo, podemos definir um ser existente pelo modo como ele é afetado por outro, ou seja, pelos efeitos que os encontros produzem em um corpo. Os efeitos desse encontro podem ser de dois tipos: tristes ou alegres. Se forem alegres, potencializarão os corpos, se forem tristes, terão o efeito de despotencialização.

2 Pensamos que essas separações recolocariam o problema do dualismo que já criticamos em nossa dissertação de mestrado. Para isso, ver Gelamo (2003, p.21-

que forma fazer com que os problemas que emergem dos encontros-acontecimentos sejam problemas filosóficos?” e “quais são os problemas que podem ser considerados filosóficos e dignos de ser *pensados filosoficamente?*” precisam ser perspectivadas de modo a recuperar algo que é continuamente esquecido: uma atitude ante si mesmo e ante o presente em que estão inseridos.

É possível, então, compreender que pensar *aquilo que estamos fazendo de nós mesmos* não decorre de um sujeito cuja experiência esteja fragmentada e empobrecida, nem mesmo das soluções propostas a esse problema pelos modernos. Para que isso se concretize, precisamos pensar os *restos* esquecidos de nós mesmos, isto é, pensar aquilo que afeta *nossa* vida, mas a que continuamente não prestamos a devida atenção; pensar aquilo que está ligado à nossa *própria experiência* e que sequestra nosso pensamento. Pensar nossa existência como professor pode ter, então, algum sentido se for entendido como uma atitude de resistência, sobretudo em uma época em que nos perguntarmos *o que fazemos de nós mesmos* causa estranhamento. Nesse sentido, Foucault (1994i, v.2, p.1551) mostra-nos um caminho que precisamos potencializar: “por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está, agora, em processo de desaparecimento, já desapareceu”. Nesse sentido, urge assumir uma atitude de resistência em face dos processos de sujeição do pensamento que nos tomam como reféns. Parece-nos que a atitude a se ter é a de resistir à ausência de pensamento sobre *si mesmo*. Desde esse lugar de ausência, podemos resistir ao empobrecimento da experiência que nos assola: podemos pensar *o que fazer*, podemos nos inventar ensaiando-nos em cada acontecimento da vida com um ato filosófico de vida.

Por meio do desenho dessa forma de resistência, aproximamo-nos de Michel Foucault ao perspectivar o pensar como uma *ontologia do presente*; o pensar precisa se dobrar sobre aquilo que nos pro-

---

-35), especialmente o capítulo “Uma leitura deleuzo-guattariana do conceito de sujeito”.

blematiza em nosso presente para que possamos cuidar de nós mesmos, e assim nos inventar como uma obra de arte. Torna-se, então, imprescindível pensarmos os problemas que emergem daquilo que foi expulso pelo conhecimento: a vida e a experiência silenciadas como restos, restos esquecidos de nós mesmos.

O problema enunciado desse modo modifica sensivelmente o lugar em que seus termos são colocados. Por isso, pode ser entendido desde uma perspectiva na qual o professor de Filosofia se pergunta sobre o que está fazendo de si mesmo, ou seja, estabelece um problema na relação de seu fazer filosófico com sua própria vida, compondo, assim, um problema de ordem ética. Não obstante, o modo de enfrentar, de resistir e até mesmo de ser afetado pelo ofício de professor traz o problema para o registro estético; há um registro especial em que o que está em questão é uma estética da vida, uma estética da existência que procura compreender a capacidade de sermos afetados, assombrados (*thaumazein*), pelo mundo e pelos problemas que ele nos impõe. Enfim, esse problema envolve uma dimensão ontológica de nós mesmos e de nosso presente porque procura compreender como estamos nos inventando nesse presente. Isso me fez compreender que o problema que me afeta não é apenas um problema temático, epistemológico ou metodológico, mas, pelo contrário, é a busca pelo entendimento daquilo que estamos fazendo de nós mesmos – o que estamos fazendo de nossas vidas, como estamos nos subjetivando –, sendo uma de suas dimensões (ou modos de existência) o ser professor de Filosofia. Assim, o problema que reunia as minhas angústias englobava muito mais do que apenas uma perspectiva temática, pedagógica ou metodológica do ensinar a Filosofia, invadia outras dimensões de minha existência, de meu modo de existência ética e estética.<sup>3</sup> Invadia minha própria vida.

---

3 Os modos de existência possuem uma dupla dimensão: de um lado, a estética, que cria um modo de vida, uma estética da vida que teria a produção da vida como uma obra de arte; de outro, uma dimensão ética, que se diferencia de uma dimensão moral. A moral seria um conjunto de regras coercitivas que promoveria a sujeição a valores transcendentais (o certo e o errado), enquanto a ética

---

promoveria a subjetivação, pois é constituída de um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos em razão do modo de existência na qual é criada (Deleuze, 1990). Assim, os modos de existência são uma maneira de, por um lado, resistir ao instituído e, por outro, inventar-se, produzir-se a si mesmo, conforme Foucault (2004).