

A ÉTICA COMO CUIDADO DE SI: PRESSUPOSTOS PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Daniel Salésio Vandresen¹

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância de que no Ensino Técnico se desenvolva uma formação humana alicerçada nos pressupostos éticos do cuidado de si, superando a visão determinista e instrumental da técnica. Recuperando o conceito grego do Cuidado de Si (*Epimeleia heautou*), torna-se possível pensar uma educação que leve o indivíduo a conceber sua vida como um modo de ser (*éthos*), o que lhe permite viver melhor como indivíduo e cidadão.

Palavras-chave: Ensino Técnico. Ética. Subjetividade. Cuidado de Si.

Resumen: El objetivo de este trabajo es discutir la importancia de la Educación Técnica para desarrollar una formación humana arraigada en los supuestos éticos de lo cuidado de sí, superando la visión determinista e instrumental de la técnica. Recuperación concepto griego de Autocuidado (*heautou epimeleia*), se hace posible pensar en una educación que lleva al individuo a concebir su vida como una forma de ser (*ethos*), lo que le permite vivir mejor como persona y ciudadano.

Palabras claves: Educación Técnica. Ética. Subjetividade. Cuidado de Sí.

Introdução

Vivenciamos um momento em que muito se fala em crise de valores e atitudes individualistas, como também, agem sobre o indivíduo discursos sobre a liberação versus reclusão do comportamento sexual e de práticas de gerenciamento estético do corpo. Diante desta proliferação de olhares sobre si, tematizar o cuidado de si, parece em um primeiro momento, acentuar o fechamento do indivíduo sobre si mesmo. Contudo, resgatando o conceito grego do cuidado de si, pretende-se salientar que o cuidado do outro passa pela necessidade do cuidado de si. Além disso, outro objetivo deste texto é refletir sobre a relevância da tematização da dimensão ética na formação do ensino técnico, pois as decisões tomadas pelo profissional da área técnica, ao envolverem o outro (indivíduo, sociedade, meio ambiente), implicam uma reflexão e uma escolha ética. Neste sentido, este trabalho pretende contribuir para a reflexão de uma prática

¹ Doutorando em Educação pela UNESP/Marília, sob a orientação do Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo. Docente do Instituto Federal do Paraná - Campus Coronel Vivida. E pesquisador do Grupo de Pesquisa: Filosofia, Ciência e Tecnologias. E-mail: daniel.vandresen@ifpr.edu.br.

pedagógica em que a problematização da formação ética no ensino técnico possa contribuir para a construção da autonomia do pensar e do agir discente.

A ética como cuidado de si

Neste trabalho a ética é pensada a partir do referencial teórico de Michel Foucault, pois a partir deste registro é possível promover um novo olhar da ética como constituição de si, onde o cuidado de si é fundamental para a formação de um novo modo de ser em que o indivíduo é autônomo na relação consigo mesmo.

Para Foucault (2012, p. 205s) a moral pode ser entendida de duas maneiras: como um conjunto de regras (códigos morais) ou como o comportamento real dos indivíduos em relação a essas regras e valores. No entanto, seu interesse de investigação provoca um deslocamento dessa noção clássica de ética como “estudo das regras e comportamentos morais” para a ética como “constituição de si mesmo como ‘sujeito moral’” (idem, p. 208). Com isso, por ética o autor pretende compreender a formação da subjetividade entre as formas de sujeição e a possibilidade de formas de liberdade. Esta ideia também é defendida por Edgardo Castro (2009, p. 156), “[...] o termo ‘ética’ faz referência, em Foucault, à relação consigo mesmo, é uma prática, um *éthos*, um modo de ser”.

Não quer dizer que Foucault deixou de analisar os códigos morais e o modo como os indivíduos se comportam em relação a eles, o que o autor não quer é tratar estes elementos como um fim em si mesmo. Segundo Araújo (2011, p. 143) o tema da ética em Foucault tem como pano de fundo suas críticas a constituição do sujeito, mas não visando a construção de uma natureza humana imutável e, sim, desvelar um indivíduo que em cada momento histórico encontra-se governado e sujeitado por modelos desejáveis. Isso foi, por exemplo, o que Foucault buscou realizar nos três volumes da *História da Sexualidade*, onde o comportamento sexual aparece como um problema moral.

Com o tema da sexualidade, Foucault pretende analisar a construção histórica de uma verdade sobre o sujeito a partir de dois movimentos: a objetivação do sujeito pelas práticas de normalização do sexo, pelas diferentes

práticas que colocam o sexo em discurso (como a confissão, a vigilância, os códigos morais, o controle da natalidade, as práticas pedagógicas, pelos conhecimentos científicos, médicos, administrativos e jurídicos, etc.) e pela subjetivação do sujeito, pelo modo como o indivíduo constrói uma verdade de si (como sujeito de prazer para os gregos ou sujeito de desejo/pecado para os cristãos).

Ao percorrer a história, dos gregos a nossa época, Foucault resgata o conceito grego do cuidado de si (*Epimeleia heautou*) como modo de nos constituirmos em práticas que visam a liberdade. Conceito que compõe o subtítulo do terceiro volume da *História da Sexualidade* e descreve como os gregos e os estóicos vivenciaram uma ética de austeridade, em que as práticas morais por meio de uma ascese visavam moldar a vida para se tornar bela, ou seja, para servir como exemplo. “É o que se poderia chamar de uma prática ascética, dando ao ascetismo um sentido muito geral, ou seja, não o sentido de uma moral de renúncia, mas o de um exercício de si sobre si mesmo, através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2012, p. 259).

Embora, a primeira vista, nesta sociedade individualista o termo cuidado de si possa aparecer como sinônimo de egoísmo, pelo contrário, apropriando-se do sentido grego, torna-se um fundamento para o acolhimento do outro. Segundo Foucault (2004, p. 84s) no diálogo *Alcíbiades* de Platão, o autor grego deixa claro, para que Alcíbiades pudesse bem cuidar e governar os outros precisava primeiro governar a si mesmo, por isso, tornava-se necessário superar a deficiência em sua formação, ocupando-se consigo mesmo através do conhecimento de si e por meio de exercícios práticos. Assim, para os gregos uma relação livre com o outro supõe o cuidado e o conhecimento de si.

Para Foucault, na filosofia grega há uma ligação indispensável entre o cuidado de si e a verdade/conhecimento de si². Segundo Foucault (2004, p. 66),

² Foucault defende que com Descartes, na Idade Moderna, houve um esquecimento do cuidado de si em função do conhecimento de si, o qual se tornou princípio fundamental para a constituição do *cogito*. O autor desenvolve um estudo sobre a história do cuidado de si ou técnicas de si, no qual

em *Alcibiades*, Platão afirma que para ocuparmo-nos de nós mesmos é preciso saber o que significa este “nós mesmos”. “Na fórmula *epimeleisthai heautoû*, o que é o *heautoû*? É preciso *gnônai heautoû*, diz o texto” (idem, p. 66). Deste modo, o cuidado de si exige duas posturas: uma, conhecer a si mesmo (*gnônai heautoû*); “Não é possível cuidar de si sem se conhecer” (FOUCAULT, 2012, p. 262) e, a outra, praticar a ascese, ou seja, um conjunto de exercícios físicos e intelectuais que tem por finalidade a constituição do sujeito através da relação consigo mesmo. Isso permite pensar a ética não apenas como atividade intelectual, mas procedimentos ligados ao cuidado com a vida.

Segundo Foucault (1994, p. 786) quando se pergunta qual o princípio moral mais importante da filosofia grega, a resposta imediata é “conhece-te a ti mesmo” (*gnothi sauton*). No entanto, este princípio délfico “conhece-te a ti mesmo”, assumido pela filosofia de Sócrates, está ligado a uma atitude prática, a observação de determinadas regras para consultar o oráculo. “O princípio de Delfos não era uma máxima abstrata em relação à vida; era um conselho técnico, uma regra a observar para consultar o oráculo” (idem, p. 786, tradução nossa). Por isso, estava diretamente ligado ao modo de ser do indivíduo. Deste modo, só se tornava possível conhecer-se a si mesmo, pela prática de um comportamento moral guiado pelo cuidado de si. Ainda, segundo Foucault (2012, p. 261) o cuidado de si foi o modo como os gregos pensaram a liberdade como ética.

Para o autor francês, uma vida ética passa pela prática da liberdade. Sobre isso afirma: “[...] o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade” (FOUCAULT, 2012, p. 261). Assim, concebe como vida ética, aquela que não se deixa escravizar e nem dominar pelos outros ou por si mesmo (seus

aponta seu início com o modelo platônico do princípio socrático do “conhece-te a ti mesmo” e tendo seu apogeu no período helenístico, onde o cuidado de si visava a [autonomia](#) do indivíduo através de práticas que tinha como principal objetivo a transformação de si em busca de um estilo de existência. Já durante a pastoral cristã as técnicas que compõem o cuidado de si (*epimeleia heautou*) foram gradativamente sendo deslocadas para um cuidado pelos outros (*epimeleia ton allon*). Na pastoral cristã houve um governo de si através de um conjunto de práticas que visavam a sujeição do indivíduo a padrões de conduta externos (as técnicas de confissão, exame da consciência e dramatização das penitências constituíram verdadeiros processos de sujeição e de renúncia de si). Aponta ainda, que na modernidade, o governo de si transformou-se em governo da vida (biopolítica) e descreve como a racionalidade política do Estado utilizou de técnicas para controlar a vida (como as técnicas de polícia e de segurança).

desejos). “Ser livre significa não ser escravo nem de outro homem nem de si mesmo, dos próprios apetites, dos próprios desejos” (CASTRO, 2009, p. 157). Para isso, torna-se necessário que nossas escolhas e comportamentos sejam guiados pela prática racional da liberdade, o que significa segundo Foucault (2012, p. 262) que a reflexão ética e livre deve girar em torno do “[...] imperativo fundamental: ‘cuida-te de ti mesmo’”.

Araújo, em sua leitura de Foucault sobre a temática, ressalta: “[...] o homem virtuoso vive em conformidade com o *logos*, com o que ele conhece guiado pela reta razão que o leva a melhor escolher para melhor poder agir. Para agir sobre si, é preciso conhecer a si mesmo” (ARAÚJO, 2011, p. 152). Deste modo, Araújo reafirma a interpretação foucaultiana sobre o princípio socrático, em que uma prática livre depende de escolhas guiadas por uma razão que ao fazer o exercício do conhecimento de si possibilita uma vida ética.

Enquanto o estudo de Foucault sobre a História da Sexualidade visava compreender o desenvolvimento de uma sujeição, através de dispositivos de poder que tinham como objetivo controlar o corpo e a sexualidade, dominando e submetendo o indivíduo aos interesses institucionais. A partir de seus escritos da década de 80, principalmente na obra *A Hermenêutica do Sujeito* (2004), Foucault irá desenvolver outro conjunto de reflexão sobre as tecnologias e a constituição do sujeito, diz respeito a técnicas de si. Retomando o pensamento grego sobre o cuidado de si, o autor vê a transformação de si como uma nova possibilidade estratégica, também técnica, mas não objetivante e, sim, que conduz a uma estética da existência.

Nesse resgate, Foucault (2004, p. 513s) identifica o cuidado de si com a *téchne* grega, a qual estava associada a certos procedimentos técnicos que agem sobre a vida em busca da formação de um estilo de vida, uma forma de vida que se constitua em uma obra bela. A *téchne* grega é também uma arte, uma arte da existência, que Foucault chama de *tékhne toû bíou* (técnica da vida), onde fazer da vida uma técnica implica necessariamente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékhne*. Para os gregos o importante é como viver, sendo que “o problema se constituía em qual técnica devo utilizar para viver da melhor maneira

possível” (FOUCAULT, 1995b, p. 259). Também em outra passagem expressa essa preocupação dos gregos: “[...] qual é o saber que me possibilitará viver como devo viver, como devo viver enquanto indivíduo, enquanto cidadão, etc.?” (FOUCAULT, 2004, p. 219). Resposta que deveria se configurar como busca por um estilo de vida, onde a vida pudesse se configurar em uma obra de arte portadora de valores estéticos.

Já em sua leitura sobre a modernidade, a partir da perspectiva da *Aufklärung* kantiana, a qual se realiza como questionamento sobre o sentido da ilustração no momento em que vivemos, Foucault retoma o “conhecer a si mesmo” como uma questão moderna sobre a atualidade do que somos nós. “Quem somos nós?”, pergunta o autor francês. A questão remete para Foucault (1995a, p. 239) a atitude crítica inaugurada por Kant que associa o que somos com a experiência que temos de nós mesmos. “*O que acontece atualmente e o que somos nós, nós que talvez não sejamos nada mais e nada além daquilo que acontece atualmente?*” A questão da filosofia é a questão deste presente que é o que somos” (FOUCAULT: 2005b, 239).

Por que Foucault formula a questão: “quem somos nós?” e não a pergunta: “o que é o homem?”? Essa segunda pergunta, supõe a busca por uma essência humana pronta e imutável, o que se quer evitar, para não deixar-se levar pelos mesmos equívocos da modernidade. Segundo Castro (2009, p. 154 e 220) a questão de si como princípio de uma crítica de nós mesmos em nossa autonomia assume em Foucault uma postura de oposição e tentativa de superação do humanismo moderno³, pois este supõe uma concepção universal de homem. Neste sentido, Frédéric Gros afirma: “[...] não se trata de perguntar ‘quem somos nós enquanto sujeitos universais’, mas enquanto sujeitos, ou singularidades *históricas*. Qual é esta historicidade que nos atravessa e nos constitui?” (GROS, 1995, p.

³ Foucault convida a pensar de outra forma, rompendo com a ilusória bandeira humanística presente nos discursos racionalistas da modernidade. Para Foucault em nome do humanismo moderno foi possível justificar a normalização da sociedade. “As ‘Luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (FOUCAULT, 2005c, p. 183). Por isso, em seus estudos sobre a modernidade denunciou que o sujeito dotado de razão para se constituir como universal precisou confinar os loucos (*História da Loucura* - 1961) e vigiar o delinquente (*Vigiar e Punir* - 1975). “Libertar-se do humanismo, é para Foucault, uma exigência e uma tarefa filosófica e política” (CASTRO, 2009, p. 217).

177). Para Foucault, enquanto sujeito constituído pela história, precisamos conhecer as determinações que faz quem nós somos e que possibilitam ou excluem nossa liberdade. Compreender “o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito” (FOUCAULT, 1995a, p. 232) é o tema que perpassa todas as obras de Foucault e condição para pensar uma ética autêntica.

Com a pergunta “quem somos nós?” Foucault reinterpreta a questão socrática “conhece-te a ti mesmo” intensificando o modo de ser do sujeito como resistência ao presente. Para Foucault, a problematização de Kant, permite tanto diagnosticar o modo como constituímos nossa autonomia, como também, promover uma atitude, uma maneira de ser e de se conduzir = *êthos* (FOUCAULT, 2012, p. 264). Segundo Castro (2009, p. 154) o *êthos* é para os gregos o modo de ser do sujeito, a maneira como conduz sua vida (seus costumes, como enfrenta os acontecimentos) e, que Foucault passa a interpretar a modernidade também como um *êthos*, como uma atitude. Sobre a modernidade como atitude, Foucault diz: “[...] uma escolha voluntária que é feita por alguém; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca pertinência e se apresenta como uma tarefa” (2005a, p. 342).

Além disso, para Foucault, na modernidade o *êthos* assume uma atitude crítica de si mesmo. Sobre isso afirma: “[...] um *êthos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico” (FOUCAULT, 2005a, p. 345). A questão do presente deve ser também a questão de si mesmo. Se a ética para os gregos passava pela relação do cuidado de si e do conhecimento de si, para Foucault, a formação de um *êthos* filosófico deve-se constituir de um cuidado de si e uma problematização de nós mesmos. A busca pela autonomia do pensamento e do comportamento passa pelo cuidado de si e a crítica constante sobre nós mesmos.

Deste modo, pode-se perceber que Foucault compreende a *Aufklärung* como um princípio ontológico quando afirma que a crítica do presente deve se constituir em um “[...] princípio de uma crítica e de uma criação permanente de

nós mesmos em nossa autonomia” (FOUCAULT, 2005, p. 346). Em outro momento afirma:

Afinal, parece-me que a *Aufklärung*, tanto como acontecimento singular inaugurando a modernidade europeia quanto como **processo permanente que se manifesta na história da razão**, no desenvolvimento e na instauração das formas de racionalidade e de técnica, de autonomia e de autoridade do saber, não é, para nós, simplesmente um episódio na história das ideias. Ela é uma **questão filosófica inscrita**, a partir do século XVIII, em nosso pensamento (FOUCAULT, 2011, p. 267, grifo nosso).

Para Foucault em nosso modo de pensar, inaugurado pela *Aufklärung*, já está inscrito, marcado, como um processo permanente de conquista da autonomia. O que deve ser reativado constantemente sobre si. Daí seu projeto ser denominado de “ontologia do presente” ou “ontologia de nós mesmos” (FOUCAULT, 2010, p. 21), pois entende a atitude filosófica como uma crítica constante do presente, como uma maneira de combater toda e qualquer forma de aprisionamento da razão. A questão do presente deve ser também a questão de si mesmo.

Assim, através destes dois registros, da *tékhnē* grega e da ontologia de nós mesmos, pode-se pensar a formação de um indivíduo autônomo que promova a resistência as diferentes formas de sujeição no presente. Nesse sentido, como forma de questionamento de nossa experiência presente, que tematizamos no próximo tópico: a educação técnica.

A educação tecnológica: as diretrizes da educação profissional técnica de nível médio

Vivemos em um momento em que a tecnologia invadiu a vida, no plano biológico presenciamos o prolongamento da vida e no plano existencial o que se denomina atualmente como nomofobia, ou seja, a angústia gerada pela incapacidade de se relacionar de modo saudável com as tecnologias. No âmbito formativo nota-se a propagação de discursos sobre o desenvolvimento de competências e habilidades de um trabalhador flexível, como requisitos subjetivos

para adequar-se há um sistema econômico alicerçado em pressupostos de uma sociedade tecnológica.

Então, questionamos: nessa sociedade tecnológica, onde os indivíduos têm maiores espaços para expressarem suas subjetividades, também estaríamos formando trabalhadores com maiores condições de emancipação social? Ao mesmo tempo em que nossa época tem investido intensamente na subjetividade, por exemplo, através da educação permanente, também tem proporcionado espaços para o exercício da liberdade? Atualmente presencia-se que a educação tecnológica está em ampla expansão na política federal da educação, como os cursos do programa Pronatec e, também, na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica⁴. Estariam estes projetos rompendo com uma educação objetivista e promovendo a autonomia do pensamento e da ação?

Analisando mais especificamente os pressupostos teóricos das diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica, em 2012 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6 de 20 de Setembro de 2012 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2012). Esses documentos pretendem reger novas diretrizes para o ensino médio em meio as novas relações de trabalho nesta sociedade tecnológica. Deste modo, assumem o conceito de trabalho como princípio norteador das diretrizes: no Art. 6º da Resolução “trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” e no parecer “*O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio*” (idem, p. 16). Este parecer retoma para as Diretrizes da Educação Técnica a mesma concepção de trabalho que já estava presente no parecer CNE/CEB nº 05/2011 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁴ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm sua origem com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação no âmbito do sistema federal de ensino. Os Institutos Federais têm em sua especificidade de ensino a formação técnica e profissional de nível médio até a pós-graduação. Sobre isso, o que chama atenção é a expansão do ensino técnico de nível médio como uma nova aposta da política federal de ensino.

Qual o sentido da ênfase nesta concepção de trabalho? É possível perceber discursos contraditórios em ambos os documentos (Resolução e Parecer do CNE). Embora estes apontem para uma formação integral articulando a formação profissional e a cidadania, em nenhum momento da Resolução nº 6/2012 aparece os conceitos de pensamento conceitual e crítico, requisitos indispensáveis para o diagnóstico do presente e base para a formação para a liberdade e a autonomia. Outra ausência é sobre a formação da subjetividade, embora se mencione como princípio norteador o respeito aos valores éticos, estéticos e políticos, não se pensa o desenvolvimento destes valores articulados com a formação de uma subjetividade como superação de uma sujeição e como conquista da autonomia como forma de resistência. A ideia de uma formação como cuidado de si torna-se ausente.

Segundo Alexandre S. Freitas (2013, p. 326s) a filosofia permite que na educação se tematize a formação de *si mesmo*, pois tradicionalmente a educação tem incorporado os termos sujeito e subjetividade, mas a noção de *si mesmo* permanece ausente das reflexões pedagógicas. Assim, se faz mais necessário retomar nos gregos o que no pensamento ocidental foi deixada de lado, a problematização de si (cuidado de si) como fundamento para a formação de um *éthos*.

Analisando mais especificamente a concepção de trabalho, conceito articulador das diretrizes no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 se afirma que: “A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como de um direito universal” (idem, p. 6). Deste modo, o Parecer aparece transmitir a ideia de que o que deve ser universalizado é uma educação como preparação para o trabalho, ao invés, de priorizar o trabalho como educação de si, possibilitando a formação do ser humano ético e político.

Esta visão positiva do trabalho não permite perceber que o trabalho não é necessariamente educativo⁵, como aponta Foucault na concepção de Capital

⁵ Em uma leitura ontológico-histórico os trabalhos de Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto desenvolvem a temática do trabalho como princípio educativo. Contudo, não é objetivo deste trabalho tematizar este conceito, pois pretende-se promover uma reflexão no sentido foucaultiano

Humano como forma de sujeição do indivíduo ao modelo biopolítico da economia neoliberal. Embora para o autor não se trate de apontar uma visão negativa do trabalho como faz a leitura marxista, mas de assumir que existe uma positividade quando o saber-poder presente na formação do trabalhador produz uma subjetividade sujeitada.

Segundo Foucault, na obra *Nascimento da Biopolítica*, a partir da Teoria do Capital Humano da ótica neoliberal, o trabalho passa a ser analisado a partir das estratégias de conduta de quem trabalha. O trabalhador deixa de ser um objeto no processo do capital e passa a ser sujeito, precisa estar em constante aperfeiçoamento para ser mais bem aproveitado. Nesse panorama neoliberal o trabalho aparece como retorno ao *homo oeconomicus*, mas não mais como homem parceiro da troca na concepção clássica e, sim, como um empresário, um empresário de si mesmo. “[...] 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” (2008, p. 311). Se na economia clássica o indivíduo era explorado pela sua força de trabalho, agora, na concepção neoliberal, o indivíduo vale enquanto seu capital humano é útil para os interesses do mercado. A constituição de um capital humano funciona na racionalidade neoliberal como exercício do biopoder (poder sobre a vida). Agir sobre a população com uma educação que tem por objetivo estimular e garantir que haja capital humano é a meta da biopolítica neoliberal.

Já no texto *“Omnes et Singulatim”*: uma Crítica da Razão Política, Foucault aponta como se deu início a uma forma de governo biopolítico na modernidade, onde a educação assume uma dimensão essencial para a potência do Estado. Anteriormente à razão de Estado, a educação estava presente como saber-poder no cristianismo, onde através do exame e a direção de consciência, exercia-se um poder que objetivava um conhecimento individual, organizando um vínculo entre a obediência total através do conhecimento e da confissão de si. Já na arte de governar o Estado, a razão política passa pela constituição de um

da crítica como “arte da inservidão voluntária” (FOUCAULT, 1990, p. 5), onde o indivíduo deixa de ser cúmplice e promove o desasujeitamento.

determinado tipo de saber: a força do Estado precisa ser conhecida para poder ser mantida.

Um saber necessário e proporcional à potência do Estado, que corresponde ao desenvolvimento da estatística política. Segundo Foucault, para Turquet de Mayerne (que, em 1611, elaborou para a Holanda uma das “primeiras utopias-programas de Estado policiado”) a educação seria ocupação de um dos conselhos criados para manter a ordem pública, encarregado de determinar as aptidões e profissões úteis. Já Von Justi, autor alemão que no século XVIII, afirma Foucault, procurou elaborar uma *Polizeiwissenschaft* (termo alemão que se refere a “ciência da polícia” que funcionava como uma matéria de ensino na Alemanha, servindo para ensinar a ciência da administração), como estatística do Estado, de seu território, população, cidade, etc., associava, ao mesmo tempo, um método e a arte de governar.

Deste modo, a educação se realizava por meio de instrumentos de poder que objetivavam conhecer as particularidades de um indivíduo ou população e exercer um poder totalizador na arte estatal de governar. No caso da educação moderna, limitada ao uso de técnicas para a formação de competências do sujeito econômico, converteu-se em tecnologia de dominação. Isso pode ser percebido nos processos de ensino-aprendizagem, que, alicerçados em princípios da objetividade técnica, não possibilita um espaço formativo existencial, ético e político. As práticas objetivistas como método de ensino pressupõem uma normatização da aprendizagem, elidindo formas de aprender que não se encaixam no modelo de ensino proposto. É preciso romper com a ideia de uma ligação indispensável na fórmula ensino-aprendizagem, para garantir que outras formas de aprender possam ser experienciadas.

Enquanto processo objetivista a educação moderna transforma-se em tecno-saber, ou seja, um saber que é profundamente marcado pela objetividade técnica. A educação passa a funcionar como um “poder biotécnico” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. XXII), um poder que controla a vida por procedimentos técnicos. Dito de outra maneira, a educação transforma-se em um *saber*

Biotécnico, pois a objetividade de seu saber técnico tem por finalidade gerir a vida pela lógica da formação do Capital Humano.

Retomando a análise da educação tecnológica, não queremos negar a importância da formação profissional como garantia de conquistas econômico-sociais pelo indivíduo, mas afirmar que a ênfase na concepção de trabalho como princípio norteador das diretrizes, em detrimento da capacidade conceitual e crítica do pensamento, bem como de uma educação para o cuidado de si, impossibilita diagnosticar e superar a visão determinista da tecnologia. Assim, a ausência destes pressupostos que promovem a problematização da subjetividade e quando dominada por um saber objetivista, o Ensino Técnico não é capaz de promover o questionamento da visão instrumental da técnica e, nem garantir a formação para uma vida livre.

Por isso, a presença da filosofia como problematização de nosso modo de ser (*éthos*) no Ensino Técnico é indispensável para a formação de uma subjetividade autônoma como forma de resistência as forças de sujeição. No entanto, observa-se que no currículo de muitos cursos técnicos subsequentes ao nível médio não tem a filosofia como um componente curricular, mas geralmente a disciplina de ética profissional; isso se dá pela justificativa da reflexão sobre o agir profissional. Contudo, a ausência da disciplina de filosofia como componente curricular impede a formação crítica do processo de construção do conhecimento da técnica e da ciência (questão da epistemologia), bem como a reflexão crítica sobre o processo da constituição da subjetividade, das formas de resistência e novos estilos de vida (questão da ética, mas também política e estética).

Considerações Finais

Não é difícil de notar que vivemos um aperfeiçoamento técnico, presente em muitas conquistas médicas e de qualidade de vida, contudo o ideal iluminista do aperfeiçoamento moral ainda precisa ser conquistado como forma de emancipação humana. Em Foucault a questão do *éthos* filosófico é a retomada da questão iluminista, na qual se pretende superar a desproporção entre o progresso técnico e o moral. Assim, buscou-se fundamentar a ética como questionamento de

nosso modo de ser (*éthos*), como uma atitude crítica das determinações de nosso modo de ser e das experiências que fazemos conosco, condição para a formação de um modo de ser mais livre.

Neste trabalho, também procuramos descrever que na educação moderna há um tipo de saber biotécnico alicerçado nos ideais de cientificidade da racionalidade instrumental que tem como consequência o aniquilamento das capacidades de autonomia do pensar e do agir. O papel da educação tecnológica é restituir uma visão da tecnologia como constituição do sujeito, denunciando seu aprisionamento e promovendo um novo *éthos*. É preciso pensar a educação técnica para além do modelo objetivante e da formação de competências, e isso exige uma atitude de resistência enquanto atitude iluminista da crítica de si mesmo e do presente.

Conforme exposto, defendemos que os conhecimentos científicos e tecnológicos estão alicerçados nos parâmetros da objetividade, dando maior prioridade para os procedimentos que permitem conquistar resultados. Para superar esta lógica da eficiência, a educação precisa promover um questionamento de nossa experiência com a técnica. Esta temática deve ser presença imprescindível no currículo do Ensino Técnico, pois a formação do pensamento crítico e ético depende do constante questionamento sobre o conceito de tecnologias. O profissional formado em cursos de ensino tecnológico precisa ter consciência de que uma opção tecnológica não pode ser reduzida a sua dimensão estritamente técnica. E que a implantação de sistemas tecnológicos (tecnologias de produção), bem como a opção por certos eixos tecnológicos como objeto de formação escolar, devem ser relacionados com as tecnologias de poder presentes na tomada de decisão de determinados atores sociais.

Com isso, não se quer negar a importância que as tecnologias têm na promoção da qualidade de vida do homem moderno, mas apenas apontar o desenvolvimento no plano existencial de uma dependência/vício de que muitos não se dão conta. Isso pode ser percebido atualmente no desenvolvimento da profissionalização das subjetividades, onde o indivíduo tem à disposição vários especialistas para conduzir seu *éthos*. A dependência e, muitas vezes, até mesmo

veneração às tecnologias pelas pessoas tem provocado um aprisionamento externo, que tem como consequência o distanciamento de si enquanto seres de pensamento autônomo e de ação livre. Pensar o ensino técnico a partir do cuidado de si implica pensar uma prática pedagógica que tematize constantemente: qual a melhor forma de viver? Como devemos nos relacionar com as tecnologias? Isso pressupõe que uma decisão técnica precisa estar atenta e zelosa com o outro, e deve ser promovida por uma prática pedagógica que problematize quem somos nós ou o que nos tornamos nesta dependência aos procedimentos técnicos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. L. Foucault e a ética dos atos de liberdade. In: CANDIOTTO, C. (Org.). **Ética: abordagens e perspectivas**. 2 ed. Curitiba: Champagnat - Ed. PUCPR, 2011, p. 143-162.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2 ed. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.
- _____. **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Trad. Vera L.A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- _____. (1994) **Dits et Ecrits IV (1980-1988)**. Paris: Editions Gallimard: 1994. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/187478738/Foucault-Michel-Dits-Et-Ecrits-Tome-4-1980-1988>>, acesso em: 04 fev. 2014.
- _____. “*Omnès et Singulatim*”: uma Crítica da Razão Política. In: **Estratégia, poder-saber**. 2 ed. Tradução Vera L. A. Ribeiro. Forense Universitária. Rio de Janeiro: 2006, p. 355-385.
- _____. **Ética, Sexualidade, Política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês A.D. Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- _____. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Microfísica do Poder**. 21 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005b.
- _____. (1990) **O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)**. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/biblio.html>>, acesso em: 12 mai. 2010.

_____. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica** Tradução Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica** Tradução Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 253-278.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30 ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2005c.

FREITAS, A. S. A *parresía* pedagógica de Foucault e o *êthos* da educação como psicagogia. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 53 abr.-jun. 2013, p. 325-493. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200005&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2014.

GROS, F. Foucault e a questão do quem somos nós? In: USP. **Tempo Social**. São Paulo: Revista de Sociologia da USP, V7, Nº. 1-2 (out.), 1995, p. 175-178.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Parecer CNE/CEB Nº 11/2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>, acesso em: 23 jul. 2013.

_____. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>, acesso em: 23 jul. 2013.

RABINOW, P; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica** Trad. Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.