



Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si

Pedro Angelo Pagni

RESUMO – Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. Este ensaio recupera o sentido original da infância para problematizar as ambições modernas de seu pleno governo por meio da arte pedagógica, na modernidade, e para analisar o seu potencial de resistência, na atualidade, discutindo as possibilidades desta se reconverter em práxis que requer o cuidado de si e daquela ser assumida como uma dívida por parte dos educadores. Para isso, recorreremos aos conceitos foucaultianos de governamentalização e de cuidado de si e à noção lyotardiana de dívida para com a infância. Dessa perspectiva teórico-conceitual, esperamos oferecer algumas pistas para que, como educadores, pensemos o cuidado com esse outro, na arte pedagógica, a partir da crítica filosófica aos abusos do poder e da recomendação socrática sobre o cuidado de si.

Palavras-chave: Infância. Arte Pedagógica. Governamentalização. Cuidado de Si. Foucault. Lyotard.

ABSTRACT – Childhood, Art of Pedagogical Government and Self Care. This essay recoups the original direction of infancy to question the modern ambitions of its full government by means of the pedagogical art, in modernity, and to analyze its potential of resistance, in the present time, arguing the possibilities of this if to reconvert into praxis that the care of itself requires and of that assumed being as a debt on the part of the educators. For this, we will appeal to the Foucault concepts of governmentalization and of care of itself and to the Lyotard notion of debt it stops with infancy. Of this theoretician-conceptual perspective, we wait to offer some tracks so that, as educators, let us think the care with this another one, in the pedagogical art, from critical the philosophical one to the abuses of the power and the socratics recommendation on the on the care of itself.

Keywords: Infancy. Pedagogical Art. Governmentalization. Care of Itself. Foucault. Lyotard.

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. O *infans* é aquele que, como diz Gagnebin (1997, p. 87), ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”. O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta.

Em seu desenvolvimento subsequente, semanticamente, essa categoria passa a ser utilizada para designar mais essa idade do que aquela condição. É utilizada como sinônimo de criança e, enquanto tal, como uma fase da vida humana próxima da natureza, a ser esquadrinhada e cultivada para que o homem aí em germe, por meio da ação de outros homens e da transmissão/apropriação da cultura, se forme e ingresse no mundo existente. Na medida em que essa práxis formativa¹ se restringe a uma arte-técnica e o ingresso no mundo consiste em um mero assujeitamento ao existente, porém, a exigência de sua regulamentação por saberes e de sua domesticação por práticas exercidas pelos homens mais velhos, que assumem essa função em diversas instituições modernas, dentre as quais a escola, concorre para uma sobrevalorização da infância como idade específica, diferenciada do adulto, autonomizando-a de sua condição como ausência de fala ou de linguagem articulada. Concomitantemente ao abandono do aprimoramento moral e intelectual humano, como a principal finalidade imanente à práxis formativa, assim, ocorre certo esquecimento de que o cuidado com a infância, e o seu governo, na arte pedagógica, compreenderia também o seu sentido etimológico original, qual seja: o de ser uma condição da linguagem e uma possibilidade do pensar que irrompe na vida, ao não se restringir a uma de suas fases, e a altera em seu curso, mediante a sua transformação.

Recuperar tal sentido de infância foi o modo encontrado, neste ensaio, para problematizarmos a sua restrição a uma idade específica e as ambições modernas de seu pleno governo por meio da arte pedagógica, ao mesmo tempo em que o recobramos para elucidar seu potencial de resistência, na atualidade. Nesse sentido, discutiremos as possibilidades de a atividade educativa se reconverter em uma práxis que requer o cuidado de si e de a infância ser assumida como uma dívida por parte dos educadores. Por isso, o presente ensaio objetiva reconstruir criticamente a gênese e o desenvolvimento da infância em sua relação com a arte de governo pedagógica, localizando em algumas obras

de Kant e de Durkheim alguns dos elementos que, respectivamente, sustentaram e legitimaram o discurso educacional da modernidade como fundados no sujeito e na verdade². Particularmente, interessa assinalar nessas obras nem tanto as virtualidades utópicas apresentadas por toda tradição denominada por Foucault (1984) de analítica da verdade, mas o sentido da crítica do presente encontrada em Kant e desprezada por Durkheim. Tal sentido da crítica do presente permitiria que, ao retomarmos o potencial de resistência da infância entendida como idade específica na arte pedagógica, provoquemos os educadores a cuidarem de si mesmos antes de almejem um governo total dos pequenos e, concomitantemente, os instiguemos a pensar na dívida que têm para com a infância como condição da fala articulada, do pensar e da transformação de si. Para tanto, recorreremos aos conceitos foucaultianos de governamentalização e de cuidado de si³ e à noção lyotardiana de dívida para com a infância⁴. Dessa perspectiva teórico-conceitual, esperamos oferecer algumas pistas para que, como educadores, pensemos o cuidado com esse outro, na arte pedagógica, a partir da crítica filosófica aos abusos do poder e da recomendação socrática sobre o cuidado de si. O que não significa recorrer anacronicamente a um conceito da Antiguidade para pensá-lo em sua aplicação no tempo presente, mas reencontrar nele algo que foi esquecido pela modernidade e que poderia problematizá-la, ao mesmo tempo em que denota uma das possibilidades de sua *rescrita*⁵, não apenas para criticá-la, como também para tentar pensar o presente de um modo mais aberto.

Infância, Arte Pedagógica e Governamentalização

Os primeiros indícios de certa diferenciação entre as crianças e os adultos aparecem, historicamente, nos séculos XVI e XVII, segundo Áries (1981), se manifestando como um *sentimento de infância*, isto é, como uma espécie de *consciência da particularidade infantil*. Em princípio, como denunciado nos *Ensaio*s de Montaigne, essa particularização e esses cuidados resultaram em alguns excessos sentimentais, paparicações e mimos, que satisfaziam mais ao adulto do que as crianças, tornando-se meios para sua diversão, e que necessitavam ser corrigidos no sentido de conhecê-las mais e de torná-las pessoas honradas, probas, racionais. A denúncia de Montaigne foi seguida de uma interpretação de que tal particularização deveria ser objeto de estudos, utilizados com a finalidade de ajustar os métodos pedagógicos ao desenvolvimento infantil, sendo que tais procedimentos em relação à infância deveriam estar associados à disciplina e à racionalidade dos costumes, necessárias para a formação moral. Ao considerar as crianças criaturas frágeis de Deus, os filósofos, os moralistas e os educadores do século XVI e XVII teriam almejado a fazer delas, mesmo que tivessem uma razão incipiente, homens cristãos e racionais, ainda que para isso fosse preciso certa austeridade em relação aos pequenos

(Ariès, 1981, p. 163-164). É nesse momento que começa haver certa demarcação da infância como uma fase do desenvolvimento do homem que vai do nascimento a certa idade, caracterizada por um conjunto de disposições naturais e de faculdades que diferem das do adulto, secundarizando o sentido etimológico dessa expressão como sendo o da ausência de fala ou de linguagem articulada.

Embora tal demarcação carregue consigo este sentido original, em seu desenvolvimento histórico subsequente, ela vai o restringindo a uma fase ou idade a ser ultrapassada para que o homem se torne adulto, racional e capaz de guiar o seu próprio destino, como se a ausência de fala articulada, o pensar e a necessidade de se converter a si próprio estacionassem, ficassem para traz, não sendo algo que permanecesse latente até o fim da vida. Esse parece ser o problema que o chamado nascimento da infância carrega consigo em seu desenvolvimento histórico e que se agrava ainda mais quando os filósofos, moralistas e educadores, nesse período, buscam saber como domesticá-las, mediante práticas e saberes específicos, que atuariam no sentido de educar o homem que ainda não é humano, mas que assim se torna graças à sua formação. Na enunciação desse problema ressoa também uma questão filosófica mais antiga sobre as possibilidades da formação humana, a saber: se os infantes estão mais próximos da natureza, necessitando que o seu espírito humano lhes seja formado para que se tornem homens racionais e honrados, não há possibilidade de ascender a essa reforma espiritual e de se formar culturalmente sem as disposições naturais e as faculdades com as quais nascem. Tendo em vista tal questão, Lyotard resumiu do seguinte modo o dilema com o qual se defrontou a filosofia em sua associação com a formação do homem, ao longo de sua história: se “o espírito dos homens não lhes é dado como é preciso, e deve ser re-formado”, o “monstro dos filósofos é a infância”, mas também é a sua cúmplice na medida em que “diz-lhes que o espírito não é dado, mas que é possível” (1993, p. 119-120).

Esse paradoxo da infância fez com que filósofos, moralistas e educadores a vissem como algo que os assombra e, ao mesmo tempo, que os move no sentido da reforma do espírito daqueles a quem suas práticas e saberes se destinam. A perspectiva de conceber a infância como uma particularidade em relação às disposições e uma especificidade em relação às fases do desenvolvimento humano, assim, acentua um problema que está presente no próprio conceito filosófico de formação, no qual parte das teorias pedagógicas modernas se apoiou, de Comênius a Rousseau, sem enfrentar as contradições promovidas por esses seus sentidos. Contudo, se tais contradições não foram enfrentadas por essas teorias, ao menos elas ainda advogavam certa ideia de formação e uma práxis formativa, algo que deixa de ocorrer quando essa relação da infância com a formação do homem se configura historicamente de outro modo. Na medida em que a práxis que pressupõe passa, gradativamente, na acepção de Bárcena Orbe (2005), a ser concebida como uma arte-técnica, cada vez mais associada ao labor desses filósofos, moralistas e, principalmente,

educadores – a quem se circunscreve como um ofício –, ela se desincumbindo de seu propósito original, qual seja, o da condução ética da vida e do preparo das gerações para tal. No início desse processo de conversão da práxis educativa em arte-técnica, por assim dizer, as virtualidades da infância ainda seriam consideradas pelas obras de certos filósofos, moralistas e educadores do período, o que demonstra que as mudanças nas teorizações sobre a arte pedagógica ocorriam de acordo com as resistências expressas pelos seus objetos de governo, os infantes, e/ou pela esperança neles depositadas de um futuro melhor para a humanidade.

Poucos filósofos poderiam auxiliar a pensar essa questão tão precisamente, embora esse não tenha sido precisamente o seu propósito, quanto Michel Foucault. Isso porque essa descoberta da consciência da infância parece coincidir com o momento histórico analisado por ele para explicitar a multiplicação das artes de governo e das formas de governamentalidade da população, isto é, a transposição de uma arte de governo única exercida pelo soberano e pelo exercício da arte de governo pastoral, que preponderou até meados do século XVI (Foucault, 1990; 2000). Dessa perspectiva de análise, a pedagogia parece ser uma das artes que aspirou a governar especificamente a infância, com a finalidade de transformar a resistência que os infantes lhes oferecem em um governo de si, consciente, próprio do adulto e do cidadão, que obedece ao instituído, a partir da consciência de sua particularidade. Por sua vez, mediante as intermináveis resistências da infância a tal exercício de governo, a arte pedagógica se reformula, desde então, no sentido de produzir outros modos de governo de si, das relações com o mundo e com os outros, na modernidade, entretecendo-se com outras formas de governamentalidade⁶.

Essas resistências provenientes da infância que se opõem às formas de seu governo podem ser interpretadas como uma reposição ao ser humano da inquietude de *não querer ser governado dessa forma*, dirigida não somente aos educadores, como uma espécie daquilo que Foucault (2000) denominou do jogo de crítica e governamentalização:

[...] se a governamentalização for realmente o movimento pelo qual se trata, na realidade mesma da prática social, de sujeitar os indivíduos pelos mecanismos de poder que invocam para si uma verdade, então, diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder pelos seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, política da verdade (Foucault, 2000, p. 173).

Embora não se possa dizer que a infância seja a expressão plena da crítica, em tal jogo, ao menos parece ser possível pensá-la como próxima a certa indocilidade e resistência ao governo do outro, aos saberes e práticas instituídos pela arte pedagógica e por outras artes de governo. Em outras palavras,

parece ser possível conceber a infância, desse ponto de vista, como um aspirante a sujeito que, em virtude de ainda não ter entrado na cultura, reclama um governo destoante daquele pretendido pelos filósofos, pelos moralistas e pelos educadores, nos séculos XVI e XVII, trazendo em si as virtualidades da natureza.

É com Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, que se pode dizer que a natureza passa a ser explorada em suas virtualidades e a consciência da particularidade infantil ganha força entre filósofos, moralistas e educadores que, ao invés de pensá-la como algo a ser plenamente governado, pensam-na como no sentido de promover um governo de si mesmo conforme a natureza e em contraposição ao governo de outro, já corrompido pela sociedade. Contudo, na acepção de Foucault (2000), o *não querer ser governado desse modo* estaria mais próximo do *Aufklärung*, nos termos em que Kant o analisou em seu ensaio jornalístico sobre o assunto. Do ponto de vista do projeto crítico kantiano, o apelo à coragem (própria da natureza) seria modulado pela obediência, pelo respeito à autoridade instituída e à proposição de outra arte de governo, superior, porque regida por um ideal verdadeiro e por uma moral transcendental. Para Foucault, a resposta dada por Kant ao problema do *Aufklärung* “é ‘*sapere aude*’, não sem que outra voz, a de Frederico II, diga em contraponto ‘que eles façam uso da razão tanto quanto queiram, conquanto que obedeçam’” (Foucault, 2000, p. 175). Assim, a crítica seria o que Kant postula em relação ao reconhecimento dos limites do conhecimento e do pensamento no sentido de instigar que se diga até que ponto vai o saber e o pensar, respectivamente, com segurança e sem perigo. Em outras palavras, a crítica seria concebida como reconhecimento dos limites do conhecimento e como o processo pelo qual o pensamento chegaria a uma ideia de autonomia que estaria longe de se opor à obediência aos soberanos.

Da perspectiva foucaultiana, ainda, poder-se-ia dizer que essa crítica kantiana teria se contraposto ao processo geral de governamentalização e, ao mesmo tempo, participado de sua distribuição por outras artes específicas (jurídicas, religiosas, pedagógicas) de um modo bastante singular. Kant parece sugerir uma alternativa às formas precedentes de governamentalização, insistindo ‘em um não ser governado do modo’, marcado pela obediência irrestrita ao soberano, seguindo as lições de *O Príncipe* (Foucault, 1990, p. 179-180), e pela aquisição de uma ascese ou de uma disciplina monástica (Foucault, 1991, p. 127). Tal alternativa poderia ser demonstrada em algumas obras de Kant, publicadas proximamente ao seu ensaio sobre o *Aufklärung*, no contexto em que o príncipe seria apenas uma das modalidades de governo, juntamente com o pai de família, o superior no convento, o pedagogo ou o professor na escola. Contudo, mais precisamente ao que se refere à modalidade de governo pedagógica, o filósofo alemão parece apresentar também uma alternativa tanto ao olhar lançado por Rousseau à infância, como pura potencialidade, quanto ao lançado por Descartes, como o lugar do erro lógico, oferecendo outras indicações filosóficas à arte

pedagógica (Gagnebin, 1997; Pagni, 2006a). Se, por um lado, concorda com Rousseau (1995) no que se refere às inclinações à liberdade da natureza humana e à concepção de que, embora nasça inclinado a fazer o bem, o homem só se torna moral quando se conscientiza do dever e da lei, por outro, Kant (1995) considera que as inclinações e a consciência não nascem prontas: necessitam ser formadas racionalmente e direcionadas à constituição de uma moralidade autônoma.

Embora nasçam com as inclinações e as potencialidades para a formação da consciência, segundo ele, as crianças e jovens deveriam, num primeiro momento do processo educativo, ser subjugados por tutores e obedecerem enquanto não são capazes de julgar moralmente; somente, num segundo momento, eles exerceriam a sua liberdade moral, segundo as leis racionais e a razão prática. Diferentemente do cultivo das faculdades inferiores em si mesmas propostas por Rousseau, Kant (1995) afirma que elas deveriam ser cultivadas tendo em vista o desenvolvimento das faculdades superiores, tomando-o como a finalidade da razão e compreendendo-a como a sua forma mais alta: a razão prática responsável por legislar sobre a moralidade. Para a pedagogia kantiana, assim, o que deve ser objeto de correção na infância não é ela em si mesma, mas a experiência que a caracteriza e, com ela, a sensibilidade, a memória e a imaginação constitutivas das faculdades inferiores que desviariam a ação humana conforme a razão legisladora e o princípio da moralidade.

Kant reconhece que essa experiência e as faculdades inferiores deveriam ser subjugadas ao entendimento e à razão, gradativamente, acompanhando toda a existência humana. A proposta de abandono da experiência da infância, do uso das faculdades inferiores para o julgamento moral, de saída do estado de inaptidão e de incapacidade racional, por meio de uma pedagogia da razão e de uma educação da moralidade, é complementar ao da saída da menoridade, nos termos definidos por Kant (1974). Assim, o olhar filosófico sobre a infância parece se ampliar não se restringindo a uma idade específica, mas a um estado de incapacidade, de ingenuidade e de ignorância daqueles que necessitam de cuidados, de tratamento, de leis e de governo, porque possuem uma vida sem razão, consciência e moralidade, devendo dele ser emancipado para alcançar a verdadeira liberdade.

Nesses termos, a arte pedagógica visaria não apenas tornar obediente os cidadãos, como também promover uma forma de governo de si, oferecendo-lhe uma ideia de sujeito, um regime de verdade e de princípios morais a guiá-la, conforme as regras da razão e do entendimento. O governo de si seria harmonizado racionalmente, por meio dessa arte, ao governo do soberano, tendo em vista uma realização necessária e prospectiva do *Aufklärung*, que se propõe a guiar a saída da menoridade, entendida não como um movimento espontâneo, resultante das disposições da natureza humana e de seu livre jogo, mas como um movimento capitaneado pela crítica da razão. Kant defende, assim, outro sentido à pedagogia e à política, diferente daquele proposto por Rousseau –

que tanto o haviam encantado –, com a finalidade de articular o governo de si no sentido de não ser governado de certo modo para, então, produzir outra forma de governamentalização, impulsionando seu processo geral, caso o interpretemos dessa perspectiva foucaultiana. Contudo, se com a pedagogia de Rousseau ocorreu uma valorização da ideia de que a voz da natureza seria mais ouvida em virtude do desenvolvimento das faculdades sensíveis e da imaginação, presentes na idade da infância, com Kant essa ausência de fala articulada e o fato dessa voz não se expressar segundo a lógica da razão fazem com que entenda ser necessário tutores esclarecidos não apenas para conduzirem as crianças, na sua pedagogia, como também de todos aqueles que seriam considerados como estando imersos em um estado de menoridade, que independe dessa idade, como veremos a seguir.

Das Virtualidades da Infância à Doença do Olhar Adulto na Arte de Governo Pedagógica

Não se pode ignorar que essa interpretação de Kant, na qual nos apoiamos para sinalizar uma mudança que empreendeu na relação entre infância e arte de governo pedagógica, no século XVIII, derivam da tentativa de Foucault (1984; 2000) salientar uma defasagem do pensamento do filósofo alemão com o seu ensaio sobre o *Aufklärung*, dizendo que criou a partir daí uma *ontologia da atualidade*, inaugurando o que denominou de *discurso filosófico da modernidade*, que contrasta com a *analítica da verdade* na qual sustenta que perpassa suas principais obras. Todavia, essa outra tradição que também ganha força com o pensamento kantiano será aquela na qual se apoiarão parte significativa das teorias pedagógicas subsequentes, como a de Johan Herbart, e que seguirá não o caráter crítico de sua pedagogia e a sua interpelação do presente, mas o seu discurso de verdade e a sua fundamentação no sujeito transcendental. Isso significa admitir que a filosofia transcendental que fundamentou os fins de sua pedagogia desfaz essa aparente ambiguidade de seu pensamento. Isso porque se, por um lado, explora as virtualidades da infância como idade específica, concebendo-a em suas potencialidades, por outro, define que as mesmas sejam determinadas racionalmente e conduzidas por um sujeito que, justamente por ter saído do estado de menoridade, poderia evitar a sua perpetuação propondo-lhe uma direção a seguir, supostamente verdadeira, que livraria todos os demais, independente de sua idade, dessa situação que emperraria o progresso humano. Assim, se o filósofo alemão parece explorar as virtualidades e as potencialidades da infância como idade, ainda que seja nesse sentido, o mesmo não vai ocorrer em relação ao que Kant (1974) denomina de menoridade, pois, graças ao seu sentido mais amplo e de maior negatividade, com o desenvolvimento subsequente da modernidade, passa a ter um significado pejorativo.

A menoridade jurídica ou social, em meados do século XX, passa a ser um dos objetos emergentes das recém-criadas Ciências Sociais. Embora signo da ingenuidade e da ignorância, a população considerada menor pelos tutores se subleva, senão por palavras e por meio de uma linguagem articulada, ao menos por gestos, contra uma ordem civil. A desordem desse pensamento e os gestos de rebeldia manifestos por essa população se tornam objetos das políticas do Estado, legitimados pela ciência do social, buscando um regulamento superior para a vida social, racional, científico, indubitável. Essa desordem da população, posteriormente, será tomada como similar a rebeldia infantil por parte das Ciências Sociais. Isso porque, em sua origem, as Ciências Sociais diagnosticam a sublevação dos considerados menores, a sua desordem de pensamento e desregramento moral, como sintomas de uma crise da moralidade, sem precedentes históricos, a ser objeto de estudos e, se possível, de tratamento.

Confundida com a menoridade, nessas circunstâncias, a infância é imaginada como ameaça ao instituído, como assunto de artes de governo específicas, legislada pelo Estado e regulamentada pelas ciências, as suas potencialidades ou virtualidades tornam-se objetos de uma dura crítica, conjuntamente com a filosofia que a fundamenta, e de uma governabilidade maior exigida por parte da arte de governo pedagógica. É a partir desse momento que *o não querer ser governado de determinado modo* e a resistência proveniente da infância passa a ser temida, e não apenas como idade específica, aspirando ao seu completo assujeitamento no processo de governamentalização produzido pela arte pedagógica e propondo o abandono de sua experiência potencial e as virtualidades, necessárias ao nascimento do pensamento e à enunciação da linguagem. O que se nota nesse momento não é apenas a subordinação da experiência da infância às regras da razão, como também a proposta de que, em seu cultivo, ela mesma fosse regulamentada pela ciência da educação e submetida à voz e à autoridade do educador, na arte pedagógica, sendo assim silenciada. Este momento coincide com a emergência das proposições de Émile Durkheim sobre o assunto⁷, que poderíamos chamar de *momento durkheimiano*: caso pensemos as implicações dessas proposições para a práxis educativa analogamente àquilo que Foucault (2004b) denomina de *momento cartesiano* para a hermenêutica do sujeito, isto é, o momento decisivo da sobreposição da *consciência de si* ao *cuidado de si*, como um requisito epistemológico para legitimar a ação do homem em um discurso de verdade e fundá-lo sobre um ideal de sujeito, considerados como superiores a um conjunto de práticas que se caracterizam modos éticos de ser e de se conduzir no mundo.

Esse momento se configura na medida em que, ao converter a infância em objeto de estudos da ciência da educação, Durkheim tenta desvendar os mistérios da arte pedagógica, solicitando auxílio para que a psicologia e a sociologia fornecessem, respectivamente, os conhecimentos sobre desenvolvimento psicológico da criança e as leis do funcionamento social para a sua qualificação para ser útil à sociedade. Em suma, a sociologia serviria para prescrever que

essa arte deveria conduzir o homem ao abandono do ser egoísta em que se funda a infância para converter-se em ser social e se socializar em conformidade com as representações sociais da sociedade moderna, conforme o diagnóstico produzido pela sociologia, a quem cabe definir os fins da educação. À psicologia caberia fornecer os meios para que tais representações fossem interiorizadas pelo ser egoísta que é a criança, graças ao conhecimento de seu comportamento, de seu desenvolvimento e das formas de seu aprendizado, mediante o qual os seus caracteres inatos podem ser moldados, formando a sua personalidade.

O sociólogo francês pressupõe uma visão de criança imaginária insólita e surpreendente. Ela seria pura negatividade, não tendo sexo, nome, idade, proveniência social e, principalmente, voz, estando submetida ao jugo dos adultos. Talvez, por isso, represente para eles uma ameaça, um perigo, em função de suas disposições primitivas e humores incontroláveis e de tudo que é provir da natureza, e não do encontro com os adultos, interpelando-os e questionando-os a partir desse lugar que foi esquecido, abandonado e racionalizado. Mesmo assim, para os adultos, essa criança teria um conjunto de disposições naturais, valiosas ao educador, como o tradicionalismo, a credulidade, a receptividade às ordens.

Um espelho, então, no qual Durkheim projeta um ser fraturado em duas faces díspares, opostas, divergentes: curiosidade, imaginação, instabilidade, de um lado; tradicionalismo, credulidade, receptividade às ordens, do outro. Durkheim comemora os bons serviços que os educadores podem obter da segunda face, essa que denuncia a criança como animal domesticável, mas está disposto a enfrentar em batalha e a destruir a primeira. Curiosidade, imaginação, instabilidade são o que há de bicho no filho do homem; isso que a faz habitante do mundo primitivo; semelhante ao déspota; análoga às mulheres, aos loucos e aos poetas. *Criança imaginária* fraturada: uma parte bicho, que o educador manterá sob vigilância constante; transformará em faltas, submeterá à censura e punição enquanto produz na criança o remorso e a vergonha (Fernandes, 1997, p. 66).

Respalado nessa imagem, Durkheim (1967) propõe aos educadores que ajam como magnetizadores, por meio de técnicas que procuram suggestionar os menores para, então, exercer sobre eles o seu poder e a sua autoridade. Para garantir esse exercício de poder e da autoridade sobre os menores, assim como a sua suggestionabilidade, os educadores deveriam pressupor duas condições, similares àquelas necessárias à sugestão hipnótica: (1) a de que a “criança fique, por condição natural, em estado de passividade”, já que a sua “consciência contém apenas pequeno número de representações”, incapazes de lutar contra as que lhe são sugeridas, e sua vontade é apenas rudimentar, sendo facilmente suggestionável e propensa a agir por imitação (Durkheim, 1967, p. 53); (2) a de que a ascendência que o mestre possui sobre o seu discípulo, “em razão da superioridade de sua experiência e cultura”, propicia o “poder necessário à eficiência de sua atividade”, devendo ser prudente no exercício desse poder

para que, analogamente a sugestão hipnótica, a ação educativa tenha garantida a sua eficácia (Durkheim, 1967, p. 53).

Para se livrar da infância atemorizante o educador procura agir como um magnetizador, recorrendo a algo próximo à técnica hipnótica para obter autoridade na arte pedagógica. Se, analogamente, o magnetizador tem o êxito de sua influência sobre o hipnotizado determinado pela autoridade advinda das circunstâncias, para Durkheim (1967) o êxito da arte pedagógica se sustentaria por um trabalho de autoridade exercido pelos pais e mestres, libertos do medo originário daqueles ao qual essa atividade se destina: as crianças. Assim, para alcançar o objetivo de “sobrepôr ao ser que somos ao nascer, individual e associal – um ser inteiramente novo” (Durkheim, 1967, p. 54), a educação teria seu êxito condicionado ao esforço mais ou menos penoso para nos elevarmos acima de nós mesmos, ultrapassando nossa natureza individual e livrando-se de nossa infância para nos tornarmos efetivamente *adultos normais*.

Esse governo de si, que pressupõe um penoso caminho de contenção do que provém de nossa natureza e de nossa infância, serviria de modelo à educação das crianças e confere autoridade ao trabalho ou a arte pedagógica exercida pelos educadores. Nessa arte, ao replicar ou ao se inspirar nesse modelo, o educando aprenderia a conter o seu “egoísmo natural, subordiná-los a fins mais altos, submeter os desejos ao império da vontade, conformá-los em justos limites”, exercendo sobre si “grande trabalho de contenção” (Durkheim, 1967, p. 54). O trabalho de contenção, que constrange e submete o educando a um maior governo de si, na acepção durkheimiana, ocorreria somente por duas razões: por força da necessidade de defesa ou de reação às forças físicas que a ele se impõe ou pela assunção do dever moral necessário à sua vida em sociedade. Em virtude de não estarem em contato com a dura realidade da vida e com as forças físicas da natureza, as crianças não as percebem e, por esse motivo, não se empenham no esforço necessário para suplantá-las, mediante esse trabalho de contenção de si mesmas, pela arte pedagógica. Assim, não é mediante as pressões dessa realidade e dessas forças que o educando exerceria a sua vontade, livremente, adquirindo o domínio necessário sobre si mesmo, na arte pedagógica, como pressuposto por toda a tradição pedagógica precedente. Ao contrário, para Durkheim (1967, p. 54-55), o dever moral consiste do estimulante capital do esforço exigido pelo trabalho de contenção para as crianças e, também, para os adultos. A criança é suscetível a esse estímulo na medida em que, sensível às punições e recompensas, se torna consciente de sua dignidade e, conseqüentemente, do dever, porém, tal consciência somente pode ser adquirida mediante a relação com os seus pais e mestres, com o adulto: já que cabe a eles revelarem às crianças, por meio de seus gestos, condutas e linguagem, a consciência do dever moral. Em outras palavras, caberia a eles fazer com que as crianças internalizassem e incorporassem o modelo de contenção e de governo de si estabelecidos pelo educador, passando a imitá-los e a governarem-se a si mesmas conforme essa imagem de mestre, de adulto e de normalidade. Dessa

forma, a autoridade moral seria a qualidade essencial do educador, na medida em que é por sua encarnação ou personificação que o dever fala imperativamente às consciências das crianças, produz o respeito que lhes inspira a vontade e a necessária inclinação sobre si mesmas, para governarem-se e agirem conforme a imagem do adulto normal, representada pelo mestre.

Para que o exercício dessa arte de governo pedagógica ocorresse não seria necessário instigar o temor aos castigos pelas crianças, porque eles nada valeriam se não fossem reconhecidos por elas como justos, sendo necessário para tanto que a própria autoridade do punir fosse reconhecida como legítima por parte de quem é punido. Bastaria que a autoridade necessária ao educador proviesse não de fora, mas de si mesmo, do próprio mestre que acredita, senão em si ou na superioridade de sua inteligência, ao menos na grandeza de sua missão. Uma missão que decorre de uma causa impessoal, feita do respeito às funções desempenhadas socialmente pelo mestre e, por via de sua linguagem, gesto e conduta, passar de sua consciência para a consciência da criança. Afinal, conclui o sociólogo francês,

A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Porque ser livre, não é fazer o que se queira; é ser-se senhor de si, saber agir pela razão praticando o dever. [...] A autoridade do mestre não é mais do que um aspecto da autoridade do dever e da razão.

A criança deve habituar-se a vê-la na palavra do educador reconhecendo-lhe a força moral. Só assim, mais tarde, encontrá-la nos ditames da própria consciência, a quem, então, de vez se entregará (Durkheim, 1967, p. 56).

Essa criança a quem apenas cabe o hábito de ver a autoridade na voz do educador e reconhecer a sua força moral que é internalizada em sua consciência para adquirir uma liberdade, sinônimo de uma autoridade consentida por um outro, ao qual se submetera na arte pedagógica para se tornar um adulto normal, certamente, suscita uma série de questões.

Dentre essas questões, está a do silenciamento a que a infância é submetida para introjetar a voz desse adulto normal, a linguagem de um mundo controlado ou, para usar a expressão de Deleuze (2000), a lógica da sociedade do controle – e não mais a de uma *sociedade disciplinar* –, na arte pedagógica. Nessas circunstâncias atuais, em que o educador não teria mais fé interior em sua autoridade nem se reconheceria mais em uma missão de causa impessoal, que consiste em inscrever em uma tabula rasa a consciência coletiva, restaria apenas o silêncio a que a infância é submetida para ser sugestionada pela técnica hipnótica, aplicada à arte pedagógica. Por seu intermédio, uma voz de comando de um adulto supostamente normal, o educador, responsável por governá-la porque já governou a si mesmo, sobrepõe-se a esse suposto silêncio da infância, para habitá-lo de uma linguagem e para dar uma determinada voz ao infante: uma linguagem similar ao *lógos* do adulto e uma voz idêntica a que reverbera na cultura, sem se ocupar de pensar se a sua experiência não teria

algo diverso e contrastante com essa linguagem e cultura ou com a possibilidade de mudá-las.

Isso parece ocorrer porque os educadores se apoiam, ainda, na *criança imaginária e insólita* criada por essa tradição pedagógica, que os condenou, como diz Fernandes (1997, p. 67), a “projetar na pedagogia essa criança imaginária fraturada”. A hipótese dessa autora é a de que, com Durkheim, “a pedagogia é a *imagem que os adultos fazem das crianças*” (1997, p. 75), como um espelho onde projetam as suas crenças sobre ela para nela inscrever a sua própria subjetividade ou da intersubjetividade. Se, desde então, muitos educadores teriam recorrido a esse imaginário de criança e concepção pedagógica foi porque criaram contra ela um mecanismo de defesa contra os temores suscitados pelos destinatários de sua arte. Afinal, diz a autora, “Para o fundador da Sociologia, é a criança imaginária estranha, e estrangeira, que fundamenta a necessidade de um dispositivo pedagógico destinado a transformar o diferente no mesmo. Doença do olhar adulto condenado a ver na criança uma ameaça angustiante” (Fernandes, 1997, p. 75).

É essa ameaça angustiante da infância – e não somente como idade, mas como um silêncio que também perpassa o adulto diante dos acontecimentos a que está sujeito e que o transportam para esse estado de inquietude –, que faz com que muitos educadores se defendam contra esse outro ameaçador e denunciar a sua crise, mantendo intacto o que são para assegurar sua suposta autoridade e parco poder sobre os menores. Raramente percebem que o que está adoecido e o que necessita de tratamento não é a infância, mas o olhar que o adulto lhe lança, proveniente do abandono das virtualidades de sua experiência e do silêncio de suas potencialidades de narrá-la de um modo diverso do instituído pela linguagem. Contudo, pensamos que, diferentemente do indicado por Fernandes (1997), não bastaria apenas recuperar essas virtualidades da infância em sua associação com a filosofia para vislumbrarmos novas possibilidades utópicas no presente, pois, se assim o fizéssemos correríamos o risco de recriar romanticamente um ideal paradisíaco de infância, dando continuidade ao proposto por Rousseau. Seria necessário também recobrar a tensão que a infância suscita como o princípio da crítica e da desestabilização do pensamento assegurado na arte de governo pedagógica como um meio de problematizar as representações circulantes entre os educadores que dão acento ao privilégio, tanto do pleno governo da infância quanto da hiper-valorização desta para o cultivo do governo de si, abandonando a importância da relação com o outro e do exercício da autoridade, nos termos em que Arendt (1996) analisou a crise atual da educação. Para que isso ocorresse, porém, uma das possibilidades seria a de pensarmos a relação do educador com o educando em uma chave de interpretação diversa daquela que até então a arte de governo pedagógica a vem compreendendo, onde, por seu intermédio, fosse vislumbrado não apenas a formação deste por aquele, como também estivesse implicada a transformação de ambos como sujeitos de uma práxis. O que suporia que

tanto a arte pedagógica fosse compreendida tanto em sua tensa relação com uma práxis que consistiria em uma espécie de cuidado com o outro quanto a infância se constituísse como uma dívida que os seus sujeitos possuem para com a infância do pensar, responsável pelas transformações recíprocas de educandos e, principalmente, dos educadores nessa práxis. É desse ponto de vista que aquele cuidado com o outro requer um cuidado de si e que essa dívida para com a infância poderia ser assumida pelo educador como um antídoto contra os estados de dominação instituídos pela arte de governo pedagógica e a doença do olhar adulto que circula entre as práticas e saberes de que dispõe.

O Cuidado de Si e a Dívida para com a Infância na Práxis Educativa

Essa outra perspectiva de se conceber a infância, na contemporaneidade, retoma aquilo que a arte pedagógica esqueceu, desde a modernidade, a saber: a infância como sendo sinônimo de agitação e de atividade, condição e possibilidade do pensamento, signo de movimento e de instabilidade do pensar. Em razão de sua associação às virtualidades da filosofia ou às pretensões de plena objetividade das Ciências Sociais, nas quais procurou se justificar e se legitimar, a arte pedagógica se desenvolveu, na modernidade, como uma espécie de governo do outro para o qual é imperativo o governo de si. Para problematizar esse governo do outro almejado pela arte pedagógica parece ser necessário que, ao corrigir o foco do olhar dirigido às crianças, os educadores olhassem para si mesmos⁸, para esse outro que o habita e para a infância de seu próprio pensamento.

Seguindo as indicações de Foucault (2004a; 2004b), por essa perspectiva do cuidado de si, é possível examinar os jogos de poder e de verdade de modo não mais a se restringir a análise das práticas coercitivas e de governamentalidade, como também ao analisar as práticas de si, como um problema ético de definição de práticas de liberdade, a partir de uma estética da existência. Isso significa que o exercício das práticas de si deva ser considerado como práticas de liberdade, isto é, que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência, pois, para Foucault: a liberdade é a “condição ontológica da ética” que, por sua vez, é a “forma refletida da liberdade” (Foucault, 2004a, p. 267). Por sua vez, o exercício das práticas de si como práticas de liberdade é um modo de existência que se contrapõe à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, visando resistir a elas, por meio do ensaio de novas relações e da experiência da recriação de si, mediante o cuidado para consigo e com os outros. Para isso, é necessário que o sujeito que participa de tais relações e estados se ocupem de si, como um imperativo ontológico e ético imanente ao sujeito, fazendo-o voltar o seu olhar e os seus pensamentos sobre as verdades

e valores morais assimiladas em sua existência, para que possa escolher os seus melhores guias e aprender a cuidar dos outros. Não é pelo fato de aprender a cuidar dos outros que esse sujeito estabelecerá as suas ligações com a ética, mas é justamente porque ele cuida de si, que lhe é anterior ontologicamente.

Dessa perspectiva, Foucault (2004b) problematiza toda tradição filosófica que, desde a sua gênese, interpretou o conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) socrático para assentar na consciência de si, as relações entre o sujeito e a verdade, como desenvolvida a partir da modernidade. Partindo das indicações dessa perspectiva seria possível problematizar não somente o olhar doente no qual se apoia a arte pedagógica, por almejar um governo total da infância, apoiado nas ligações entre sujeito, ciência e moralidade, característica do momento durkheimiano, como também a governamentalização da infância que se apoia nas ligações entre sujeito, consciência e verdade, próprios da filosofia moderna. O que significa pensar a experiência da infância e as virtualidades de narrá-la como sendo constitutiva de uma governamentalização em que os cuidados a serem desenvolvidos pelo educador, na práxis educativa, em relação a si mesmo e ao outro, com uma chave interpretativa diferente do conhece-te a ti mesmo socrático.

Poderíamos interpelar o educador que nutre um olhar doente e se fixa na técnica hipnótica com perguntas semelhantes as que Sócrates faz a Alcebiades, retratadas na *Hermenêutica do Sujeito* de Foucault (2004a). Recordamos que Sócrates questiona Alcebiades no que se refere ao seu desejo de governar e de cuidar dos outros, considerando que apenas a sua origem social e *status* são suficientes para tal. As interpelações de Sócrates ocorrem no sentido de fazer com que Alcebiades olhe para dentro de si mesmo e perceba por si próprio que essa aspiração para governar e cuidar dos outros pressupõe o cuidado de si (*ephiméleia heautoû*), cultivada diante da transformação de suas qualidades racionais em ação política, do reconhecimento dos déficits formativos e eróticos desse sujeito que se dispõe ao exercício do governo da cidade e dos limites dessa disposição e tempo de vida para o investimento na referida formação, obtida mediante a constante transformação ética desse sujeito e da inflexão de seu pensar sobre o mesmo (Foucault, 2004a).

O mesmo sentido das questões de Sócrates a Alcebiades poderiam ser dirigidas aos educadores e, portanto, a nós mesmos, na atualidade, em busca de nos interpelar sobre a nossa capacidade de transformar nossas qualidades racionais em ação política, promovendo o reconhecimento de seus limites formativos e eróticos para o exercício de uma arte de governo pedagógica nutrida pelo cuidado de si. Poderíamos nos questionar ainda, como educadores, sobre nossa disposição e coragem para nos empenharmos com a ocupação conosco mesmos, pressupondo nossa abertura à transformação daquilo que somos por meio dessa relação delimitada com o outro e convidando também a transformar-se no sentido não apenas da resistência ao existente, como também a criação de novos modos de subjetivação. Pensar a relação do educando

e do educador à luz dessa perspectiva, não significa postular, porém, certo individualismo no processo formativo ou fundar esse último em uma ética egoísta. Ao contrário, esse processo de transformação do sujeito só ocorre com a relação com o outro e, portanto, necessita da figura de um mestre.

O mestre de Alcebiades é Sócrates, como o dos educandos e dos educadores poderia ser qualquer coisa, pessoa, enfim, outro que promova essa transformação. Como diz Foucault,

[...] o cuidado de si é, com efeito, algo que [...] tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (2004b, p. 73-64).

Se levássemos em conta essa perspectiva, o educador teria que perspectivar a sobreposição da função do mestre ao do professor, revertendo a arte de governo pedagógica em uma práxis delimitada e exercida no sentido de cuidar do cuidado que o educando tem de si mesmo. Para isso, o educador poderia recobrar a figura expressa na relação entre mestre e discípulo. Figura essa em que o mestre teria a função de fazer com que o discípulo convertesse seu olhar para dentro de si, para o princípio do saber e do conhecimento no qual finalmente se reconhecera a si próprio. Do mesmo modo que Sócrates interpela os seus discípulos para ocupar-se consigo mesmos, essa atitude do mestre aciona como dispositivo uma espécie de espelho no qual o discípulo se vê a si mesmo, refluindo o seu olhar para si, para a contemplação do elemento misterioso que o habita, o princípio de saber e do conhecimento necessários à formação de sua sabedoria, semelhante àquela da qual o mestre filósofo é portador. O conhecimento de si e a verdade, nas quais se apoia a sabedoria do mestre filósofo, seriam assim parte de um conjunto de práticas e de cuidados de si, e não o seu fundamento. Essas práticas e cuidados de si seriam necessários ao filósofo para que cuide do outro, assim como para que o discípulo seja instigado a ocupar-se consigo, sem que isso implicasse necessariamente na sua fundamentação em um conhecimento de si e em uma verdade. Ao contrário, não se trata da replicação da imagem do mestre, como a refletida em um espelho que acomoda o olhar do discípulo a ela, mas como a refratada por esse dispositivo que tira de foco a visão estabelecida e perturba o pensamento para que a configuração de uma imagem própria lhe sirva de guia, sujeita aos seus experimentos e ensaios. Assim, mestre e discípulo poderiam não sair os mesmos de

sua relação: teriam a liberdade de se distinguir e de pensarem diferentes, se modificando como sujeitos, em estreito vínculo com o que são, ontologicamente falando, e não apenas se identificando entre si por meio de um ato de conhecimento, que confere ao primeiro o privilégio da verdade, porque se conhece, e ao segundo a exigência de sua aceitação, por ser ignorante.

O problema é que essa imagem de mestre e discípulo, proveniente da Antiguidade, não poderia ser transposta para a situação atual em que a relação entre professor e aluno aparece mais como uma ação profissional e formal, respectivamente, do que uma ação associada à busca da sabedoria e da prudência. Contudo, se pensarmos que a ignorância aparece, muitas vezes, como uma condição da relação entre professor e aluno, nos termos salientados por Jacques Rancière (2002), como uma percepção que pode ser obtida por eles mesmos, na medida em que cuidam de si e do outro ou se interpelam mutuamente. Mas qual seria então a diferença entre eles? A maturidade de um em relação ao outro e não o *quantum* de saber ou de experiência acumulados, algo que não poderia ser preconcebido ou estabelecido *a priori*. O que não quer dizer que inexista qualquer resíduo de imaturidade nos considerados maduros, nem plena ausência de maturidade nos considerados imaturos. Por esta modulação, não se trata de ter uma idade avançada ou correspondente ao que chamamos atualmente de adulto, sustentado em uma prévia diferenciação de faixas etárias, para se colocar no lugar do mestre; nem de estar na tenra idade ou correspondente ao que denominamos de infância, para ocupar o lugar do discípulo. Se fôssemos pensar nesses termos, ao contrário de naturalizar a infância e demarcar a sua particularidade em relação à idade adulta, teríamos que considerar que o mestre pode ser tão infante quanto o discípulo, já que é a relação entre mestre e discípulo que auxilia a localizar a infância em cada um deles e fazer brotar a linguagem e o pensamento em ambos, diante do inusitado e do estranhamento que suscitam um no outro ou que é suscitado por um terceiro (um livro, uma obra de arte, um riso, um estrangeiro).

Ainda que tal aprendizado não seja tão determinado, nele está implicada uma virtude advinda dessa atitude do cuidado de si, a saber: a prudência com a qual o mestre cuida do outro e o discípulo aprende a cuidar de si mesmo, por meio de acontecimentos que eclodem nessa relação entre mestre e discípulo, interrompendo seus hábitos e pondo ambos a pensarem pelo que lhes passa. Tal perspectiva poderia abrir um espaço e tempo na interlocução entre o mundo infantil e o mundo adulto na arte pedagógica, bem como colocar no horizonte do ensino formal uma arte da vida e de cuidado de um para com o outro por parte do educador. Desse modo, o educador poderia levar às situações formais de ensino, em que age como professor, um modo de existência que, para além do desenvolvimento das aptidões e capacidades dos educandos, do aprendizado da fala, das técnicas argumentativas, do pensamento reflexivo, dentre outras práticas postas em circulação e saberes transmitidos na escola, traga consigo seu estilo de vida e certa abertura para pensar os sentidos do aconte-

cimento que emergem da relação pedagógica, em vistas não apenas da transformação do outro, como também de si mesmos.

O educador atual poderia pensar em estender até o limite o domínio de sua arte e o seu ofício para inscrevê-lo à maestria com que conduz a sua vida, cuidando eticamente do cuidado do outro e assumindo politicamente sua posição de sujeito de uma práxis que, em seu horizonte, assume a sua dívida, senão para com a técnica, ao menos para com a infância. Se a infância foi concebida como uma idade específica, diferenciada da dos adultos, e valorada negativamente para justificar o governo exercido pela arte pedagógica, dessa perspectiva a infância acompanha a formação humana, não se restringindo a uma etapa definida e se caracterizando como um modo de resistência a esse governo. Isso porque ela é entendida como condição e, concomitantemente, possibilidade do pensar e do expressar a experiência, em sua forma originária, desestabilizando os modos de existência e de pensamento correntes e levando os sujeitos a perspectivarem o que se diferencia de si mesmos e a se re-formarem: em um contínuo processo de cultivo de si que, no curso da vida, se encerra com a morte.

Esta seria a dívida para com a infância, nos termos assinalados por Lyotard (1997). Embora nos dias de hoje essa dívida tenha sido esquecida, bastaria que não a esquecêssemos para que resistíssemos ao desenvolvimento do atual sistema político. Esta seria uma tarefa política imprescindível ao tempo presente, a qual é chamada a prestar testemunho não apenas a arte e a filosofia, como também a práxis educativa. Isso porque a obediência a essa dívida, chamada de “dívida da vida, do tempo, ou do acontecimento, dívida de ser aí pese a tudo, da que só o sentimento persistente, o respeito, pode salvar o adulto de ser só um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação refreada” (Lyotard, 1997, p. 69). Se esse testemunho se apresenta como possibilidade de resistência ao sistema, isso se deve ao fato de provir das entranhas da vida e de a sua rememoração poder implicar em uma valorização de seus atores em si mesmos, como acontecimentos no mundo, do mesmo modo que a infância com a qual se defrontam tanto os educandos quanto os educadores. Diante do começo que significou a infância, de suas misturas físicas e simbólicas, ambos os sujeitos da práxis educativa podem reconhecer os rastros e os caminhos entreabertos. Assim, tal obediência para com a dívida da infância não é apenas condição para que os educadores não a esqueçam, como também uma possibilidade de se aventurarem por outros caminhos em sua práxis e com a sua arte, para além daqueles já conhecidos, mediante o ato do pensar despertado pelo acontecimento em que consiste a infância do outro, do educando, que o remete a sua própria infância.

É nessa relação com o acontecimento da infância, na alteridade possibilitada pela relação com ela, que ocorre a inflexão do pensamento do educador sobre a sua experiência formativa para evidenciar as diferenças e, já que elas não são totalmente comunicáveis, partilhá-las sensivelmente. Como não pode ser traduzida em linguagem articulada e ser trazida ao conceito, esse retorno à

infância somente pode ser experimentado como uma tensão inefável, vivida esteticamente ou narrada poeticamente, pois nela se encontra o nascimento de outro pensar e de outro modo de existir, no adulto/educador. O reencontro com essa experiência estética do que foi e do que ainda pode explicitar como diferente a qualquer expressividade ou comunicabilidade, mediante os gêneros da analítica, da dialética e da retórica, mantendo aberta à multiplicidade da razão e da linguagem, sem cair na tentação de uma racionalidade única e da supremacia de um gênero da linguagem sobre outro. Nesses termos, é possível pensar na infância não apenas como um modo de contestar, filosoficamente, a cultura totalizante e à linguagem comum, como também de propor uma alternativa aos empreendimentos teóricos que perspectivaram superar tal inumanidade, mediante a postulação de outra forma de humanização e de emancipação humana, tendo em vista a pluralidade cultural e a pragmática da linguagem.

Isso porque a infância não é da ordem da passividade, enquanto acontecimento se interpõe entre a experiência e a linguagem constitutivas da história e formadora do espírito, tornando-se a condição daquela experiência, origem dessa linguagem e propiciando outra experiência com a linguagem: um *experimentum linguae*, nos termos concebidos por Agamben (2005). A experiência com a linguagem que a infância produz, por um lado, não é simplesmente uma impossibilidade de dizer, mas de falar a partir de uma língua e do poder discursivo instituído, encontrando aí os seus limites; por outro lado, é um espaço para a ética e para a política, porque não existe uma articulação entre voz e linguagem, mas somente um espaço vazio em que o homem pode se lançar e se arriscar, fazendo disso a sua história, no presente.

Os educadores poderiam buscar nesse vazio o germe de uma experiência da linguagem capaz de interromper os dispositivos da linguagem e da comunicação, sem pressupor para tanto uma comunidade ideal ou uma pragmática. Tal experiência estaria próxima da estética, em busca do acontecimento responsável pelo pensamento e pela emergência da linguagem articulada. Mantendo-se fiel à inumanidade da arte, nos termos desenvolvidos por Lyotard (1997), o educador poderia pensar não somente os modos de afecção e de compartilhamento dessa experiência produzida a partir desse outro, os educandos, no sentido de reconhecer a sua própria infância, compreendendo melhor a infância do outro, como também, transformar a si próprio nessa relação.

Diferentemente de um corpo de saber, de saber-fazer e de saber sentir que se encontraria em potência em cada um de nós, esse ato filosófico, segundo Lyotard (1993, p. 119-126), só existiria como ato e não enquanto uma potência a ser desdobrada, desenvolvida ou desprendida por meio da práxis educativa. Ele não se pautaria na ideia de que o espírito não seria dado aos homens como preciso, devendo-se reformá-lo. Ao contrário, o encontro desse ato com a infância, até então considerada como o monstro dos filósofos, tornar-se-ia agora seu cúmplice, ensinando-o a perceber que, embora o espírito não fosse dado,

seria possível. Esse ato seria uma atividade que segue um curso no mundo, em um processo de identificação e desvencilhamento pelo qual se formam e se reformam os educadores, como autodidatas, que nunca alcançam uma identidade adequada e estão sempre empenhados no difícil trabalho de recomeçar, reconhecendo a infância de seu próprio pensamento e a menoridade em que se encontram enredados. Como crianças que não sabem previamente a resposta, porque os problemas que se colocam interrompem seus hábitos de pensar e de ser, ensaiam pensar diferentemente desses hábitos ao aceitar o desafio daqueles, mesmo que isso implique na mudança do que são em si ou para si mesmos e para os outros. Nesse movimento em que, concomitantemente, o educador se emancipa e é cúmplice da infância parece residir a sua própria experiência formativa, que é em si mesma autodidata, pois, embora nela seja imprescindível a presença do outro, é pelo encontro com a experiência do outro que aprende sobre si mesmo.

Recebido em abril de 2010 e aprovado em agosto de 2010.

Notas

1 Optou-se por utilizar a expressão práxis formativa ou educativa para se referir à ação humana responsável pela educação nos termos apresentados por Bárcena (2005) e Dalbosco (2007). Com o intuito de se contrapor à preponderância da racionalidade técnica ou instrumental na atividade educativa, esses autores procuram retomar os conceitos de *práxis* e *poiésis*, apresentados na obra de Aristóteles, a fim de compreender a gênese e o desenvolvimento da educação como uma das formas de ação humana à luz desses conceitos. Para eles, em um de seus usos, a expressão *poiésis* teria sido utilizada para designar a atividade artística e a fabricação de objetos, ao menos em um de seus usos, trazendo à luz o *não ser* inscrito na natureza, transformando-o em *ser*, mediante a atividade do homem que consiste em modificar algo, sem que seja necessária a modificação de si mesmo, exceto como agente que aperfeiçoa o processo de produção. Por sua vez, a expressão de *práxis* teria sido utilizada para designar toda ação humana que tem um fim imanente a ela mesma e cuja realização implicaria necessariamente em fazer o bem, seja eticamente para si mesmo, seja politicamente para a *polis*, modificando tanto o agente que a desenvolve quanto a situação ao qual se destina. Assim, originalmente, a *poiésis* teria tido a primazia sobre a dimensão práxica na ação pedagógica, o que favoreceu, na modernidade, a certo desligamento desta última e a sua aproximação do mero labor técnico ou, em outras palavras, do trabalho produtivo. Contudo, ambos os autores ponderam sobre a irredutibilidade da ação pedagógica ao trabalho produtivo e defendem a sua reaproximação da *práxis*, em vistas de compreendê-la racionalmente e, enquanto tal, como uma ação em que o discurso está necessariamente implicado. Embora se reconheça as diferenças existentes entre esses dois autores, é nesse sentido que se pretende utilizar a expressão *práxis*, sem qualquer conotação, por exemplo, com a forma como essa expressão é utilizada, por exemplo, pela tradição marxista.

- 2 A escolha deste recorte em torno das obras de Kant e Durkheim se refere à designação de uma das perspectivas que, de acordo com Pagni (2010), inspiraram parte significativa das teorias pedagógicas que deram sustentação a formas de ação que se apoiam em uma razão prática, em uma ideia (ou de trabalho) de autoridade e de condução ou tutela, que pressupõe o que se poderia chamar de um governo do educador sobre o aluno. Outra parte dessas teorias pedagógicas, inspirada pela tradição que vai de Rousseau até Dewey, passando por Dilthey, se apoiam em um conceito de experiência, em uma ideia de aprendizado e de autonomia, tendo como condição o governo da infância sobre o mundo adulto ou, se preferirmos, dos alunos sobre o educador – que não serão objetos de análise neste ensaio. Embora essa divisão tenha um caráter eminentemente didático, foi ela que motivou o recorte aqui proposto.
- 3 Os conceitos de governamentalização e cuidado de si, que serão desenvolvidos neste ensaio, aparecem no projeto de Foucault nos últimos anos de sua vida a partir do problema que investigou e que denominou de governamentalidade (*governmentalité*) (Revel, 2009, p. 63-65). Como argumenta Foucault, a governamentalidade, em princípio, envolveria questões a respeito de “como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc.” (1990, p. 277-278). Foucault assinala que, ao abordar a governamentalidade, procura produzir um deslocamento da história das dominações por uma história dos procedimentos de governo do outro e de si, analogamente o que já havia feito ao substituir a história do conhecimento pela análise das formas de verdade e ainda fazia em seu projeto, ao tentar propor uma alternativa às teorias do sujeito ou à história da subjetividade por intermédio de uma “análise histórica da pragmática de si e as formas adoptadas por ela”, a fim de desenvolver uma história que denominou de “experiências” (2009, p.21). É no âmbito de suas análises sobre os procedimentos de governamentalidade que o conceito de governo ou governamentalização aparece no sentido tanto de caracterizar uma forma de poder descendente exercido pelo Estado e apoiado em uma razão que passaria a gerenciar a vida da população quanto um jogo em que esse exercício não ocorre sem a resistência da mesma e a crítica, nos termos em que desenvolveremos mais adiante neste ensaio, ao interpretarmos o artigo *O que é crítica?* O mesmo ocorre com o outro conceito que é retomado do pensamento dos filósofos gregos e romanos para mostrar os modos de subjetivação e os procedimentos de governo da Antiguidade, como desenvolvido nos volumes 2 e 3 da *História da sexualidade*, destinados a retratar o cuidado de si e o uso dos prazeres, respectivamente, assim como o curso intitulado *Hermenêutica do sujeito*, que apresenta o cuidado de si como um modo de transformação ética do si mesmo e como uma condição do governo do outro que foi abandonado pela ênfase na consciência de si socrática e, posteriormente, pela tradição cartesiana da Filosofia Moderna, nos termos que a retomaremos aqui.
- 4 A noção lyotardiana de dívida para com a infância, que será aqui desenvolvida, tenta suprir uma retomada deste termo no sentido de condição da fala articulada, do pensar e da transformação de si não ensaiada por Foucault, mas que consideramos importante para que, na relação com o outro, o cuidado de si implique também essa dimensão do outro de si mesmo, nos termos já esboçados por Pagni (2006b). Essa noção aparece no projeto esboçado na última década de vida de Lyotard, associadas aos conceitos de inumano e de sublime em suas análises sobre estética que, em razão dos limites e dos objetivos deste ensaio, não será abordada no presente estudo.

5 O ponto de vista da *rescrita da modernidade* foi desenvolvido no projeto lyotardiano, aproximadamente, a partir da metade dos anos 1980, quando começa a preferir essa expressão à de pós-modernidade. A *rescrita* consistiria, primeiramente, em um trabalho de perlaboração sobre a própria modernidade, o que não implicaria no retorno ao começo da modernidade, na lembrança do que esqueceu e no resultado de sua cura de uma melancolia constante produzida ao longo de seu desenvolvimento, mas em um trabalho que se dedicaria “a pensar no que, do acontecimento e do sentido do acontecimento, nos é escondido de forma constitutiva” (Lyotard, 1997, p. 35). Ela também significaria um pensar mais aberto e livre acerca do acontecimento, daquilo que nos passa, na medida em que, segundo esse filósofo francês, o prefixo “re” dessa *rescrita* realçaria a futilidade de qualquer “periodização histórica cultural”, do “antes” (pré) e do depois (“pós”), pelo simples fato de não resolver o problema do presente, que consiste em determinar a diferença entre “o que aconteceu” (o *proteron*) e “o que está para acontecer” (o *husteron*), sem situá-los em face a um “agora” (Lyotard, 1997, p. 33), que escapa ao fluxo da consciência e da vida, mas que implica em uma atitude ética e política frente a ele. Nesse sentido, segundo Lyotard: ‘Reescrever [...] diz respeito à anamnese da Coisa. Não só a Coisa que representa o ponto de partida para uma singularidade dita “individual”, mas a Coisa que assombra “a linguagem”, a tradição, o material com o qual, contra o qual e no qual se escreve.’ (1997, p. 42). Se, estrategicamente, essa perspectiva parece delinear de modo mais preciso um projeto crítico que interpela o presente à luz de uma afecção como a expressa por Lyotard, o mergulho que o projeto foucaultiano dá na Antiguidade Grega e Romana para mostrar uma linha de fuga que a modernidade esqueceu, e que poderia problematizá-la de um modo radical, nos pareceu ser mais interessante aos propósitos deste ensaio. Por isso, escolhemos compor esses projetos filosóficos para abordar o tema em questão, mesmo sabendo das eventuais divergências entre eles.

6 No âmbito das discussões em Educação, alguns estudos vêm sendo produzidos mais recentemente sobre esse tema, em suas relações com a inclusão, como o de Veiga-Neto e Lopes (2007), com os sentidos do governo da infância pela ordem do discurso escolar, como o de Sommer (2007), para citar apenas alguns deles. Ademais, esta mesma revista *Educação & Realidade* publicou, recentemente, um dossiê destinado a discutir a *Governamentalidade e a educação*, em 2009, onde há uma série de artigos se apropriando dessa temática foucaultiana para discutir a pesquisa em educação, a história da escola, o governo dos corpos, entre outros, dentre os quais destacamos o artigo de Nogueira (2009), que faz uma interessante relação do tema nos últimos cursos de Foucault. Se esses estudos recentes auxiliam a compreender a possibilidade de abordar a partir desse tema do projeto foucaultiano algumas questões educacionais atuais, nosso propósito ao retomá-lo é para dar maior visibilidade ao modo como se exerce na modernidade a arte de governo pedagógica sobre a infância e, particularmente, a forma como nela pode se vislumbrar um jogo entre o governo ou, como optamos aqui, a governamentalização e a crítica.

7 Na interpretação de Fernandes, partindo do entendimento de que essa anomia decorreria do “relaxamento do *espírito de disciplina*”, que alimenta no homem a sede de coisas novas e o “espírito de rebelião”, estando aí “a própria fonte da imoralidade”, o sociólogo francês diria que educar a infância significaria moralizá-la, por meio de um “processo, longo e dificultoso, da inscrição do outro na psique infantil”, encarnando “a voz própria da sociedade (consciência coletiva)” e se tornando um “adulto normal” (1997, p. 63-64). O educar inscreveria na subjetividade da criança o *espírito de*

disciplina, o espírito de abnegação e a autonomia da vontade, em vistas de curar a anomia, respectivamente, colocando freio às suas paixões, substituindo-as pelo amor à pátria ou pelo civismo e fazendo com que a obediência ao outro ocorra com conhecimento de causa.

8 Outros estudos antes deste ensaio abordaram o tema da didática e da formação de educadores, como o trabalho de Garcia (2009), ou desenvolveram pesquisas em filosofia da educação, como os trabalhos de Freitas (2009) e Dalbosco (2009), dessa perspectiva ética do cuidado de si. Nosso propósito ao assumirmos essa perspectiva ética é o de lançar um outro olhar sobre as relações entre educador e aluno, que não se restringe apenas aos seus aspectos didáticos, assim como a subordinam a um processo de transformação de si, desde que ambos se encontrem abertos para tal.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas, 2005.
- ARENDT, Hannah. La crisis en la educación. In: ARENDT, Hannah. **Entre el Pasado y el Futuro**. Barcelona: Península, 1996, p. 185-208.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BÁRCENA ORBE, Fernando. **La Experiencia Reflexiva en Educación**. Barcelona: Paidós, 2005.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia Filosófica**: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Por uma filosofia da educação transformada. In: DALBOSCO, Cláudio Almir. **32ª Reunião Anual da Anped** - sociedade, cultura e educação: novas regulações? Anped: Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5336-Int.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- FERNANDES, Heloísa. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez/UFPr, 1997, p. 61-82.
- FOUCAULT, Michel. O que é o Iluminismo. In: FOUCAULT, Michel. **O Dossiê**. Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984, p. 103-12.
- FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990, p. 179-192.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FOUCAULT, Michel. O que é crítica? (Crítica e *Aufklärung*). **Cadernos da FFC**: Foucault – História e os destinos do pensamento. Marília: UNESP-Marília publicações, v.9, n.1, p. 169-189, 2000.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**. Vol. V. São Paulo: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **El Gobierno de sí y de los Otros**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2009.

FREITAS, Alexandre Simão de. O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. In: FREITAS, Alexandre Simão de. **32ª Reunião Anual da Anped - sociedade, cultura e educação: novas regulações?** Anped: Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5142-Int.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamen o. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 83-100.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.39, n.136, p. 225-242, jan./abril 2009.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento (*Aufklärung*)? In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 100-117.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

LYOTARD, Jean François. **O Pós-moderno Explicado às Crianças**: correspondência 1982-1985. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

LYOTARD, Jean François. **O Inumano**: considerações sobre o tempo. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

NOGUEIRA, Carlos. La gubernamentalidad en los cursos Del profesor Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v.34, n.2, p. 21-33, mai/ago. 2009.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância. In: CARVALHO, Adalberto Dias (Org.). **Dicionário de Filosofia da Educação**. Porto: Porto Editora, 2006a, p. 212-219 [verbete].

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, experiência formativa e filosofia In: TREVISAN, Amarildo Luís; TOMAZETTI, Elisete Maria (Org.). **Cultura e Alteridade**: confluências. Ijuí: Unijuí, 2006b, p. 39-60.

PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso. **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica/Poësis Editora, 2010, p. 15-34.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REVEL, Judith. **Le Vocabulaire de Foucault**. Paris: Ellipses, 2009.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOMMER, Luiz Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v.12, n.34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v.28, n.100, p. 947-963, out. 2007.

Pedro Angelo Pagni é professor do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. Possui pós-doutorado pelo Departamento de Teoría e Historia de la Educación na Universidad Complutense de Madrid (2007-2008). Atualmente, é pesquisador do CNPq, desenvolvendo estudos sobre temas contemporâneos em Filosofia da Educação. É coordenador do Grupo Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF), desde a sua criação em 2001.

E-mail: pagni@terra.com.br

