UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

RICARDO LEONEL FERREIRA

A ATUALIDADE DA *PSICAGOGIA* E A CRÍTICA DA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2019

RICARDO LEONEL FERREIRA

A ATUALIDADE DA *PSICAGOGIA* E A CRÍTICA DA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente, como exigência para a Banca de Defesa Pública do Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barbosa Lopes.

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2019

Ferreira, Ricardo Leonel
F383a A atualidade da psicagogia e a crítica da constituição da subjetividade na formação humana. / Ricardo Leonel Ferreira. -- Presidente Prudente, 2019
131 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Rodrigo Barbosa Lopes

1. Educação Filosofia. 2. Ensino. 3. Subjetividade. 4. Análise de interação em educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A ética do Cuidado de Si no pensamento educacional contemporâneo: a atualidade da psicagogia e a crítica da constituição da subjetividade na formação humana

AUTOR: RICARDO LEONEL FERREIRA

ORIENTADOR: RODRIGO BARBOSA LOPES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. RODRIGO BARBOSA LOPES
Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

VIDEOCONFERÊNCIA
Prof. Dr. FERNANDO HIROMI YONEZAWA Universidade Federal do Espírito Santo

Presidente Prudente, 19 de agosto de 2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a todos os meus companheiros que me ampararam ao longo dessa jornada, me fortalecendo e me dando a possibilidade e a oportunidade de expor neste trabalho algumas ideias que sentimos, vivemos e afirmamos em nossa filosofia de vida. Em especial, agradeço à Júlia, Renan e Homero, grandes parceiros que desde o começo estiveram cooperando e potencializando, de diferentes formas, o meu percurso acadêmico e existencial. Agradeço à Penélope, uma personagem inusitada, mas que sem sombra de dúvidas foi essencial para me manter forte, pois desde que chegou sempre esteve por perto ao longo do desenvolvimento da dissertação. Agradeço também a minha família, por todo o suporte necessário para me manter no curso. Manifesto a minha gratidão por toda a contribuição dos professores Divino e Fernando, membros da banca examinadora, que foram fundamentais para definir o aperfeiçoamento deste trabalho. Por fim, agradeço ao professor Rodrigo, orientador da pesquisa, que me propiciou acuidade e dedicação impar ao longo de todo o percurso de mestrado, assim como também foi determinante para o meu progresso intelectual.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Não, eu não aceito essa indisciplina
Acho que você não me entendeu
Meus meninos são o que você teceu
Em resistência ao mundo que Deus deu
E eu não aceito, não

Então pare de correr na esteira e vá correr na rua
Veja a beleza da vida no ventre da mulher
Pois quem não vive em verdade, meu bem, flutua
Nas ilusões da mente de um louco qualquer
E eu não aceito, não

Eu não quero viver assim, mastigar desilusão
Este abismo social requer atenção
Foco, força e fé, já falou meu irmão
Meninos mimados não podem reger a nação
Meninos mimados não podem reger a nação

(Criolo – Menino Mimado)

RESUMO

Com base na filosofia de Michel Foucault, afirmamos que a pedagogia empregada tradicionalmente nas instituições de ensino coloca a educação sob a égide de uma lógica normalizadora disciplinar e biopolítica, sendo conduzida de acordo com os parâmetros e dispositivos de poder que atuam na disciplinarização dos corpos e na reprodução homogeneizante de subjetividades capturadas em suas singularidades. Desde um ponto de vista da filosofia como diagnóstico da atualidade, Foucault aponta para a relevância da ética do cuidado de si como problematização das práticas históricas de constituição da subjetividade. Este é o caso, portanto, da noção de "psicagogia", que pode ser empregada para se referir a modos de subjetivação contrários à lógica disciplinar ou biopolítica, possibilitando uma relação com o conhecimento que não seja privilegiadamente de aquisição ou assimilação, mas que seja capaz de provocar mudanças no *êthos*, isto é, na constituição ética e política dos indivíduos. Nesse sentido, propusemo-nos aqui ao desafio de exercitar o desenvolvimento de problematizações consistentes com a dimensão política e ética da pedagogia na formação humana e, a partir da noção de psicagogia, experimentamos tecer alguns apontamentos epistemológicos sobre as possibilidades de atualização das práticas educativas, tendo em vista a necessidade ética e política de apreender os processos formativos na relação entre o sujeito, a verdade e a subjetivação. Na medida em que a psicagogia encontra o seu sentido como uma prática do cuidado de si, do governo de si mesmo, ela pode propiciar o rompimento com a produção de assujeitamento da subjetividade a que a pedagogia das habilidades e das competências está sujeita, em meio à disciplinarização e normalização dos atores escolares. A psicagogia provoca aqui um questionamento de fundo político e ético, intrinsecamente relacionado aos processos de subjetivação e de poderes institucionais que pretendem manter certo controle, pois ela escancara a monopolização de um sentido normativo de aprendizagem e o papel que ele exerce frente ao enfraquecimento das potencialidades dos aprendizes, tendo em vista a sua relação com a responsabilidade originária dos fatores de governamentalização, que dominam grande parte dos modelos de educação existentes. Admitida como uma proposta alternativa, a psicagogia revela a existência de outras possibilidades para a busca da compreensão acerca da relação entre o processo de formação e as singularidades que demandam outro cuidar, uma nova postura na forma de se conceber o como fazer pedagogia e os objetivos educacionais, pois é por meio do olhar afetivo e comprometido com a liberdade que se torna possível uma presença interessada em sala de aula, criando sentidos que correspondam aos desejos e aos fluxos de pensamentos que inclinam os sujeitos a se transformarem na relação com os saberes.

Palavras-chave: psicagogia; cuidado de si; formação humana; subjetividade.

ABSTRACT

Based on the philosophy of Michel Foucault, we can claim that the traditionally employed pedagogy in educational institutions places education under the aegis of a disciplinary and biopolitical normalizing logic, being conducted according to the parameters of a power device which aims for disciplining the bodies and reproducing captive subjectivities in their singularities in a homogenizing way. From a philosophical point of view as a diagnosis of the present time, Foucault points to the relevance of the ethics of the care of the self as a questioning means of the historical practices of the constitution of subjectivity. This is the case, therefore, of the notion of "psychagogy", which can be used to refer to modes of subjectification contrary to the disciplinary logic or biopolitics, making possible a relation with knowledge, which is not privileged by acquisition or assimilation but capable of giving rise to changes in *êthos*, that is, in the ethical and political constitution of individuals. In this sense, we propose here the challenge of exercising the development of problematizations that are consistent with the political and ethical dimension of pedagogy in human formation and, with the notion of psychagogy we tried to make some epistemological notes about the possibilities of updating educational practices, being mindful of the ethical and political necessity of apprehending the formative processes involved in the relationship between the subject, the truth and the subjectivation. Psychagogy finds its purpose as a practice of the self-care, of self-governing, it can provide the rupture with the production of subjectivity subjection to which the pedagogy of skills and competences is disposed amongst the disciplinarization and normalization of the school actors. Psychagogy here leads to a questioning of political and ethical background, intrinsically related to the processes of subjectivation and institutional powers that want to maintain certain control, since it opens the monopolization of a normative sense of learning and the role it plays in the face of weakening potentialities of learners, in view of their relationship with the originary responsibility of the governance factors, that dominate most of the prevailing educational models. Admitted and an alternative proposal, the psychagogy reveals the existence of other possibilities for the search of the understanding regarding the relationship between the formation process and the singularities that demand other types of caring, a new posture when conceiving the ways to do pedagogy and the educational objectives, because through a point of view that is affective and committed to freedom an interested presence inside the classroom is made possible, creating meanings that match the desires and flows of thoughts that incline the subjects to becoming the relationship with knowledge.

Keywords: psychagogy; self-care; human formation; subjectivation.

SUMÁRIO

Introdução - 7 -

Capítulo 1 - 10 -

Um diagnóstico da disciplina e da biopolítica na constituição da subjetividade a partir da noção de psicagogia - 10 -

1. A tarefa de diagnosticar a atualidade e de problematizar a constituição do sujeito - 13 -

2. O governo do sujeito pelo poder disciplinar e biopolítico - 28 -

3. O posicionamento ético e político da psicagogia na formação humana - 46 -

Capítulo 2 - 55 -

Da ética do cuidado de si à psicagogia como *paideia* - 55 -

1. Espiritualidade - 63 -

1.1 O cuidado de si em Alcibíades - 66 -

1.2 O cuidado de si nos períodos Helenístico e Romano - 70 -

2. As relações entre *parresía*, cuidado de si e psicagogia - 74 -

2.1 Os usos discursivos da *parresía* - 75 -

2.2 A atitude filosófica do mestre - 79 -

2.3 À guisa de síntese - 82 -

3. Psicagogia, cuidado de si e educação - 84 -

3.1 A *paideia* psicagógica - 84 -

3.2 Por que cuidar de si no campo pedagógico? - 87 -

Capítulo 3 - 91 -

O regime psicagógico na constituição da experiência do sujeito na atualidade - 91 -

1. O cuidado de si no debate educacional contemporâneo - 94 -

1.1 Implicações da *Bildung* para a atualidade - 108 -

2. A espiritualidade e a *parresía* no jogo psicagógico: uma atualização possível - 113 -

Considerações finais - 125 -

Referências - 130 -

Introdução

Diante de um contexto educacional permeado por vociferações que denunciam relações pedagógicas enrijecidas, produtoras de subjetividades impotentes na criação de novos possíveis, o trabalho aqui desenvolvido se propõe ao desafio de exercitar o desenvolvimento de problematizações consistentes com a dimensão política e ética da pedagogia na formação humana. Nesse sentido, a partir da noção de psicagogia, experimentamos tecer alguns apontamentos epistemológicos sobre as possibilidades de atualização das práticas pedagógicas, tendo em vista a necessidade ética e política de apreender, na perspectiva do cuidado de si, os processos formativos na relação entre o sujeito, a verdade e a subjetivação.

A problemática que nos interessa nesta pesquisa consiste no olhar, subsidiado pela atitude filosófica da Modernidade[1], voltado para a crítica do modo pelo qual a subjetividade tem sido produzida nos processos pedagógicos que privilegiam a aquisição de habilidades e de competências[2]. Para que seja possível à Pedagogia conquistar os seus objetivos, já definidos de antemão, os sujeitos atuantes devem se conformar à assimilar o conhecimento, tanto dentro de uma lógica disciplinar, que mantém os corpos obedientes às normas institucionais de comportamento, consideradas aceitáveis pelas estruturas de poder local, quanto de uma biopolítica que se configura como parte de um projeto de governo que tenta normalizar a conduta e o pensamento. Além do mais, a normalização dos processos de aprendizagem é outro fator que atua diretamente na construção e na solidificação do pensamento, pois o conhecimento a ser adquirido é concebido e trabalhado na perspectiva de um resultado, já definido, a ser alcançado. Portanto, o caminho que leva a ele deve estar submetido às diretrizes de raciocínio, na forma de padrões de elaboração do pensamento, que são privilegiados como sendo os corretos e verdadeiros. À medida que

[1] A análise arqueológica de Foucault identificou três sistemas de saber subjacentes às grandes fases do pensamento ocidental, chamadas por ele de Renascença, a Época Clássica e a Modernidade. No caso da Modernidade, o filósofo a definiu como a "Idade do Homem", e demonstrou de que modo nesta episteme o homem é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de um saber possível.

[2] Referimo-nos aos modelos, programas, propostas e metodologias de ensino e aprendizagem que estão fundamentadas em concepções e paradigmas que apreendem as relações educativas sob o imperativo do saber, a partir do qual se estabelece a organização dos processos formativos por meio de procedimentos e didáticas definidas *a priori*, assim como o sujeito também é trabalhado na perspectiva de um resultado a ser alcançado através do gerenciamento de conhecimentos, habilidades, aptidões e competências.

a Pedagogia opera de acordo com esses pressupostos, ela também está atuando na produção de subjetividades, que tenta a todo custo formatar as diferenças, inerentes às singularidades de cada sujeito, em uma homogeneidade asfixiante que afeta o modo pelo qual constituímos nosso modo de viver e estar no mundo.

Tal processo atua nas formas de controle *disciplinares* e *biopolíticas* sobre a subjetividade, por isso o governo da vida dos outros. Diferentemente, ao adotar a *psicagogia* como um viés de interpretação crítica, que busca desnaturalizar os pressupostos e as essências que determinam o funcionamento da pedagogia nos moldes citados anteriormente, ela pode ser utilizada como um signo que nos force a buscar e produzir elementos para o pensamento que giram em torno do tema da formação humana, tanto propondo um governo de si mesmo, quanto um desenvolvimento que apreende a diferença e a singularidade do sujeito na perspectiva do cuidado de si. Dessa forma, a psicagogia é empregada como uma possibilidade de *acontecimentalização,* que nos lança à reflexão sobre outras maneiras do sujeito se relacionar com o mestre e com as verdades que atravessam a constituição, tanto objetiva quanto subjetiva, de si mesmo. Isso devido à exigência de que, quando o sujeito está implicado no trabalho de modificar o seu ser, enquanto busca o próprio aperfeiçoamento do eu no cuidado que tem sobre si, é inevitável que, ocasionalmente, ele se encontre imerso nas atualizações que produzem deslocamentos na configuração de sua subjetividade, ou seja, uma formação humana que valoriza e incita o outro a produzir e a *governar a si mesmo* de acordo com a sua singularidade, produzindo a sua própria subjetividade; o que perspectivamos no primeiro capítulo.

Já no segundo capítulo, com o objetivo de fornecer uma base para a análise das implicações epistemológicas de um regime psicagógico na atualidade, propomos investigar a psicagogia no escopo da ética do cuidado de si, a partir de três obras de Michel Foucault: *Hermenêutica do Sujeito*, *Governo de Si e dos Outros* e *História da sexualidade III*. Essa seleção ocorreu devido à descrição mais aguçada dos elementos teóricos que sustentam as práticas de cuidado no período greco-romano, o que nos fornece, de modo preciso, fontes de análise que permitem contextualizar o emprego da psicagogia neste trabalho. Sendo assim, serão abordados os principais conceitos e as noções que constituem a fundamentação foucaultiana acerca das práticas do cuidado de si e que estão em estreita vinculação com a psicagogia.

Por fim, no último capítulo, a partir dessa composição não centralizada em que alguns aspectos foram elucidados em um exercício de problematização das práticas

pedagógicas e de aprofundamento da análise do cuidado de si, podemos experimentar a atualização da noção de psicagogia como um acontecimento no modo de pensar e de propor a formação humana. Nesse sentido, propusemos analisar algumas contribuições de autores que já discorreram sobre elementos teóricos que, ancorados na perspectiva da ética do Cuidado de Si na relação com a atuação do biopoder, contribuem com a efetivação de um regime psicagógico da formação humana, e de resistência à pedagogia engendrada pelo biopoder. Nosso objetivo consistiu em fomentar algumas pistas que fossem imanentes aos aspectos éticos e políticos do cuidado de si, as quais se fazem presentes nas experiências formativas do sujeito, e por meio delas demonstrar a relevância de haver uma composição que desponte para a proposição de psicagogias na atualidade.

Capítulo 1

Um diagnóstico da disciplina e da biopolítica na constituição da subjetividade a partir da noção de psicagogia

A formação da subjetividade, no âmbito de uma pedagogia das habilidades e competências, requer um trabalho de problematização, que nos lança a um diagnóstico sobre o biopoder, isto é, da disciplina à biopolítica, o qual impõe um governo ou uma direção da vida subsumida à norma, aos processos de normalização da conduta e do pensamento. Nesse sentido, a análise da formação humana nos conduz à constatação de que ela se encontra determinada por processos de aprendizagem, adaptação ou assimilação dos saberes ensinados, submetidos à lógica do biopoder e, consequentemente, marcados por subjetivações que restringem as práticas de constituição crítica do sujeito. A pedagogia estaria quase inteiramente compreendida pela transmissão do conhecimento, e os indivíduos, reduzidos a sujeitos do conhecimento para quem se deve disponibilizar habilidades e competências.

Por outro lado, ao nos pautarmos nas noções de *psicagogia* e *ética do Cuidado de Si*, dispusemo-nos a redimensionar os mecanismos e propósitos da pedagogia como um meio para atingir e propor a psicagogia no tempo contemporâneo como uma prática transformadora do pensamento, a partir da qual se torna possível a experimentação de outros modos de vida que podem irromper na formação humana. Aqui, em relação à noção de prática na obra foucaultiana, é importante destacar a concepção atribuída pelo filósofo nesse caso. De acordo com Lopes (2016), *o domínio das práticas* comporta tanto os discursos e os regimes de saberes, por um lado, quanto as relações de poder que se inserem nas práticas pedagógicas, por outro, de modo que ambos os tipos atuam em um vínculo de constituição da subjetividade. Os conceitos de *episteme* e *dispositivo* são exemplos nos quais podemos constatar que o domínio de análise das pesquisas de Foucault consiste na investigação das práticas, já que o primeiro se refere à ordem do saber, às práticas discursivas, e o segundo às relações de poder, atribuídas às práticas não discursivas. A ideia de dispositivo também pertence ao domínio das práticas, no sentido de que é por meio dele que o poder se integra ao saber, de modo que ele mesmo é uma das condições de possibilidade de formação dos saberes. Nesse sentido, quando dizemos que a psicagogia é

uma prática, isso implica em concebê-la tanto no âmbito discursivo quanto no domínio das práticas não discursivas, e que, portanto, ela é uma prática que atua nos processos de subjetivação. Como diferenciação de outras práticas pedagógicas, ela está comprometida com a análise crítica e singular dos saberes que são engendrados nos discursos normativos, como também se inclina a um posicionamento político em face das forças disciplinares e biopolíticas. Portanto, a prática psicagógica consiste em uma formação humana que se sustenta em preceitos éticos e políticos, sendo eles justificados pela produção de modos de vida que resistam às formas de assujeitamento e que se direcionam à criação de singularidades marcadas, ou exigidas, pela perspectiva do cuidado de si.

Neste capítulo, são elucidadas as questões que se fazem presentes no percurso de um diagnóstico do presente, ancoradas na obra foucaultiana, e que são de fundamental importância para o exercício de problematizações que se ocupam com os modos pelos quais os sujeitos são produzidos no presente. A partir desse aporte filosófico, orientar-nos-emos pela noção de psicagogia com o intuito de problematizar a pedagogia das habilidades e das competências, já que por meio dela podemos dispor de um agenciamento que nos impulsione a criar novos saberes e estratégias acerca dos processos pedagógicos sustentados em uma episteme que seja imanente à dimensão existencial e política do sujeito. Isto porque, na esteira das contribuições de Freitas (2013) sobre as implicações da noção de *si mesmo* no campo pedagógico, Foucault nos conduz a uma crítica severa do modo pelo qual a "pedagogia do saber" tem capturado os sujeitos por meio da "[...] lógica normalizadora disciplinar ou biopolítica" (2013, p. 326). Como forma de resistência à produção deste "sujeito epistêmico", a inserção da noção de *si mesmo* no pensamento sobre as práticas de constituição da subjetividade adquire uma relevância ética, já que a imbricação dos processos de subjetivação e das práticas do cuidado de si provoca questões que nos levam a pensar a formação humana como uma via de transformação do *êthos* do sujeito.

Para que possamos atingir o escopo proposto anteriormente, o capítulo se inicia com a elucidação dos conceitos que demarcam a fundamentação e o modo de operar da pesquisa orientada ao diagnóstico da atualidade, de acordo com o entendimento de Foucault acerca dos empreendimentos filosóficos desta tarefa. Por meio dos conceitos de *atitude crítica, ontologia do presente, êthos filosófico, atitude da modernidade, acontecimento, atualidade, genealogia e problematização* procuramos nos localizar a partir de uma perspectiva de investigação que nos provoque a inquietação frente ao

problema da constituição do sujeito na modernidade e que, simultaneamente, possibilite-nos lançar algumas pistas que nos direcionem ao encorajamento de uma postura crítica, na qual possamos assumir a tarefa de transformação e criação de práticas e saberes no âmbito pedagógico. Por fim, aprofundamos a noção de problematização com o objetivo de nutrir uma consistência no pensamento para abordar, nas próximas seções, o problema da pedagogia de modo crítico e não naturalizado, de acordo com o contexto conceitual e temático elucidado neste trabalho.

Na segunda seção, a partir do eixo saber-poder, procuramos demonstrar alguns elementos que constituem a pedagogia das habilidades e competências no presente e que, ainda na perspectiva de uma *atitude crítica*, a partir deles seja colocado de forma inteligível o jogo disciplinar no qual o sujeito se insere em uma lógica de determinação da sua subjetividade. Em seguida, por meio da exposição dos temas da governamentalização e da biopolítica, caminhamos no sentido de vislumbrar os procedimentos e os mecanismos que atuam no governo da vida e no controle das formas de disposição da população nos diferentes domínios da vida humana. Nesse sentido, realçamos o papel dos processos de normalização que percorrem as práticas de saber e poder no âmbito institucional-pedagógico, de modo a relacioná-los com a sua atuação na constituição da subjetividade e na formatação dos comportamentos.

Por último, a terceira seção destina-se a apontar para um desenvolvimento geral posto por Foucault (2004; 2006) acerca do Cuidado de Si, já que por meio dele podemos aprofundar a explanação sobre a noção de psicagogia. Ao final da seção, já familiarizados com o arcabouço conceitual e tendo apontado para a problemática política em relação ao modo de operação da pedagogia, procuramos fazer o uso das principais noções e ideias trabalhadas nesta pesquisa, de modo a posicioná-las no contexto de diagnóstico das práticas pedagógicas e, concomitantemente, experimentarmos uma atualização da psicagogia frente aos problemas encontrados.

1. A tarefa de diagnosticar a atualidade e de problematizar a constituição do sujeito

Antes de ingressar na investigação disciplinar e biopolítica dos processos de subjetivação imbricados nas práticas pedagógicas contemporâneas, cabe elucidar aqui como Michel Foucault se propunha ao trabalho de diagnóstico do presente. Tal procedimento concentra-se em diagnosticar, assim como faz um especialista em saúde, as forças que compõem a nossa atualidade e que fazem da constituição da nossa existência um constante processo de transformação. Para tanto, é importante que se busquem as rupturas, as falhas, as aberturas, as sublevações e os desnivelamentos existentes nos campos de atuação e dos saberes (ARTIÈRES, 2004). Nesse sentido, Foucault apresenta a ideia de diagnóstico tendo como foco as variações de estado que um dado corpo produz, podendo assim associar, de um lado, o funcionamento do corpo e o diagnóstico elaborado por meio de suas enfermidades e fraquezas e, do outro lado, o corpo histórico diagnosticado "[...] com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris com suas síncopes, é o próprio corpo do devir." (FOUCAULT, 1979, p. 20).

Segundo Lopes (2016), o que Foucault apresenta acerca da atividade do pensamento como um exercício de diagnóstico da atualidade consiste no trabalho filosófico voltado para a investigação do presente e para a análise da formação histórica da subjetividade como *atitude crítica* e como *problematização* do pensamento. Assim, poder-se-ia afirmar uma ontologia do presente que possibilitasse o "[...] enfrentamento com as questões, com as práticas históricas e com os acontecimentos que agem nos processos de constituição de nossa subjetividade; e, por esse motivo, uma ontologia histórica sobre a nossa constituição como sujeitos da experiência." (LOPES, 2016, p. 287).

De acordo com Foucault (1995), Kant foi o primeiro que, ao se questionar sobre a influência do Iluminismo na constituição do sujeito, ou seja, na análise filosófica de um *acontecimento histórico*, propôs-se a investigar sobre em que consiste o presente ou o que é esse tempo em que vivemos, e o que somos nós ou como nos constituímos nesse tempo peculiar que nos compõem e que compomos. Desse modo, a filosofia poderia assumir a tarefa que encara o nosso mundo por meio de uma postura e uma análise crítica, tendo em vista os poderes atuantes que agem na constituição do sujeito – que produzem subjetividades – e os acontecimentos que emergem na História. No texto "O que são as luzes?", ao tratar do tema da *Aufklärung* a partir de Kant, Foucault (2008) parte de uma

problematização de caráter filosófico para interrogar a relação com "[...] o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo." (p. 345). Ele propõe uma postura, um *êthos* filosófico capaz de subsidiar a crítica constante do nosso ser histórico. Em relação à ideia de *êthos* filosófico, Foucault a descreve da seguinte forma:

> Eu caracterizaria então o *éthos* filosófico próprio à ontologia crítica de nós mesmos como uma prova histórico-prática dos limites que podemos transpor e, portanto, como trabalho de nós mesmos sobre nós mesmos enquanto seres livres. (2008, p. 348).

Em "O que é a crítica? (Crítica e *Aufklärung)*", Foucault (1991) aborda o tema da pastoral cristã para dizer que a Igreja iniciou uma forma de governar a vida do sujeito por meio de instrumentos e técnicas específicos, como forma de direção da consciência e da obediência, na medida em que elas se justificavam como meios para a salvação. Já nos séculos XV e XVI, a *arte de governar* passou a amplificar o seu campo de atuação e a se estender ao corpo da sociedade civil, de forma a haver uma multiplicação das suas formas de atuação em variados domínios da vida social. Portanto, em relação a essa governamentalização, a partir do século XVI, outra questão passou a ser invocada e se introduziu na forma de "cultura geral" no pensamento. Ela se refere à ideia de como não ser governado, ou mais precisamente: "Como não ser governado *desse modo*, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não desse modo, não para isto, não por estas pessoas" (FOUCAULT, 1991, p. 171). Isso é o que Foucault denomina de *atitude crítica*, a recusa ou a transformação das artes de governar, tendo em vista o preço que elas requerem dos sujeitos. Como caracterização geral, ela é definida como: "a arte de não ser de tal forma governado" (1991, p. 172).

Tendo em vista o jogo travado entre governamentalização e crítica, no qual Foucault considera a política da verdade como sendo o ponto de emergência para os fenômenos cruciais na história da cultura ocidental, pode-se constatar que o foco da crítica se concentra nas relações amarradas entre o sujeito, a verdade e o poder. Nesse sentido, a sua função consiste no "desassujeitamento" em relação aos efeitos provocados pela governamentalização, o que Foucault chama de "indocilidade refletida" (1991, p. 173). Ainda sobre a relação entre governamentalização e crítica, Foucault aprofunda:

> E se a governamentalização for realmente o movimento pelo qual se trata, na realidade mesma de uma 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 os seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade [...] (1991, p. 173).

Se há o reconhecimento de que somos constituídos por certos acontecimentos históricos, como seres que se determinam em parte pela História, Foucault diz então que é necessário o surgimento de análises, por meio de pesquisas genealógicas, que nos direcionem à ultrapassagem dos limites, ou como ele explica: "[...] na direção do que não é, ou não é mais, indispensável para a constituição de nós mesmos como sujeitos autônomos" (2008, p. 345). Outra questão colocada por ele acerca do objetivo dessa prática se refere ao modo de resistência no qual nós devemos recusar o que somos e, assim, nos permitir "[...] imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste 'duplo constrangimento' político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno" (1995, p. 239).

A *ontologia histórica de nós mesmos*, pertencente a esse *êthos* filosófico, assume um viés positivo ao elaborar "[...] uma crítica do que dizemos, pensamos e fazemos" (FOUCAULT, 2008, p. 347), de maneira que não mais utilizemos a crítica no sentido de realçar alguma limitação necessária, mas sim de uma tarefa prática que almeja as possibilidades de ultrapassagem de determinados limites: "[...] no que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do que é singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias" (2008, p. 347). Nesse sentido, Foucault define a crítica como uma ferramenta bem distinta da transcendentalidade e da metafísica. Segundo o filósofo, ela é genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método: a segunda se refere à articulação dos acontecimentos históricos com os discursos que, conjuntamente, determinam o que pensamos, fazemos e dizemos; já a finalidade genealógica trata de, a partir do conhecimento das contingências que possibilitaram a nossa constituição, propor a dedução de uma possibilidade que nos permita não ser, pensar e fazer como anteriormente. Por fim, Foucault diz que a atitude histórico-crítica deve passar também por uma atitude experimental, na qual o trabalho de ultrapassagem dos limites que marcam o nosso ser histórico requer, além da efetivação dessa perspectiva de pesquisa histórica, a provação da realidade e da atualidade, no sentido de vislumbrar as condições em que a mudança seja possível de ser efetivada. Esta seria uma forma de conhecer os elementos que nutrem o

desejo de uma determinada mudança e que possibilitam a sua realização, de forma a dar contornos precisos demandados por ela, o que atribui uma correlação com a análise histórica vinculada a uma atitude prática.

Foucault distingue outra via, ainda em aberto e propiciada pelo pensamento de Kant, que busca uma resolução para o tema da *Aufklärung*, em relação à qual a crítica se encontra sob um estado de defasagem. Ela se refere a uma questão posta em termos do conhecimento, no vínculo que há entre o seu destino histórico e os efeitos de poder indefinido gerado pelas condições de aparecimento da ciência moderna – o positivismo, o objetivismo e o tecnicismo. Sendo assim, essa modalidade de pesquisa, denominada por Foucault como "pesquisa da legitimidade dos modos históricos de conhecer" (1991, p. 182), direciona-se no sentido de verificar a legitimidade das possíveis formas de conhecimento, de forma a apontar os procedimentos que levariam à "[...] ilusão, erro, esquecimento, recobrimento, etc." (1991, p. 182). Foucault refere-se a ela como um procedimento de análise que diferencia a legitimidade do saber em contraponto com a ideia falsa que o conhecimento pode fazer de si mesmo, e a crítica se orienta no sentido de demonstrar o uso excessivo desse conhecimento falso, a partir do qual uma determinada dominação estava a ele ligada. Nesse sentido, a retomada que Foucault empreende em relação à *Aufklärung* assume um viés metodológico bem distinto da modalidade de pesquisa anterior, de modo que a preocupação se volta ao problema do poder, não ao do conhecimento e ao da legitimidade, mas ao de uma *acontecimentalização*, na qual se identifica o conjunto de elementos que possa indicar, empírica e provisoriamente, as conexões entre os mecanismos de coerção e os conteúdos de conhecimento. É sobre esse laço entre o saber e os procedimentos de coerções, no jogo em que um elemento do conhecimento assume efeitos de poder na proposição do falso e do verdadeiro, que a pesquisa de acontecimentalização vai se direcionar:

> [...] Mecanismos de coerção diversos, que podem ser os conjuntos legais, os regulamentos, os dispositivos materiais, os fenômenos de autoridade, etc.; conteúdos de conhecimento que serão tomados igualmente na sua diversidade e na sua heterogeneidade, e que serão conservados em função dos efeitos de poder de que são portadores, enquanto são válidos como fazendo parte de um sistema de conhecimento. O que procuramos, então, não é saber o que é verdadeiro ou falso, fundamentado ou não fundamentado, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo. Procuramos saber quais são os laços, quais as conexões que podem ser indicadas entre os mecanismos de coerção e elementos de conhecimento [...] e o que faz com que tal procedimento de coerção

> adquira a forma e as justificações próprias de um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz, etc. (1991, p. 183).

A esse movimento, em que o novo surge e rompe com uma regularidade que se repetia, Foucault denomina *acontecimento*, e é nele que a singularidade da diferença irá permitir a mudança, o que faz a atualidade ser distinta do presente (LOPES, 2016). A irrupção de um acontecimento, no que ele tem de singular, não se conforma a associá-lo à ideia de uma continuidade histórica que lhe deu condições de aparecimento e que, dessa forma, permitiria uma apreensão totalizante de um sentido histórico. Para Foucault (1979), a respeito de uma história "efetiva", nos parâmetros de uma genealogia, deve prevalecer um outro modo de abarcar o sentido histórico quando lidamos com um acontecimento:

> A história "efetiva" faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na área singular do acontecimento (1979, p. 28).

Em vias de compreender o processo de diagnóstico, para o qual se justifica o uso das noções discutidas anteriormente, também é necessário que se faça a distinção de uma diferença entre as noções de *presente* e *atualidade*. De acordo com Lopes (2016), a análise dos respectivos usos desses termos por Foucault nos permite apreender o presente como aquilo que "[...] nos precede e continua a persistir no tempo presente, ao modo da repetição de uma regularidade [...]" (p. 289), e a atualidade como o desprendimento de uma "[...] regularidade epistêmica do presente [...]" (p. 289), inserida em um dado período e com a qual nos relacionamos de alguma forma. No texto "O que são as luzes?", Foucault (2008) postula que Kant refere-se à *Aufklärung* como a atualidade que introduz a diferença em relação ao que ficou no passado, ou seja, ao que é próprio do nosso tempo. Nesse sentido, não interessa para o pensamento da atualidade uma apreensão totalizante ou como previsão do futuro, mas sim como uma "saída" que, por meio de um processo, nos induz à libertação do estado de menoridade. Tal condição diz respeito a "[...] um certo estado de

nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão" (2008, p. 337). A partir dessa relação entre vontade, autoridade e o uso da razão, a respeito da qual a *Aufklärung* exige uma modificação da configuração que gera a obediência cega, Kant coloca que a saída dessa condição é, concomitantemente, uma tarefa e uma obrigação em que o homem é, ele mesmo, o responsável por sua manutenção ou pela sua emancipação. Nesse segundo caso, cabe a ele efetuar uma mudança sobre si mesmo, de modo que o acontecimento da *Aufklärung* dependa de um processo que ocorre tanto no âmbito coletivo, no sentido de se propor uma atualidade num processo histórico, quanto um "[...] ato de coragem a realizar pessoalmente. Eles são simultaneamente elementos e agentes do mesmo processo" (2008, p. 338).

O trabalho de crítica se debruça sobre imaginar esse presente em alternativas de existência, um presente que poderia ser diferente do que é atualmente, de modo a "[...] separar o supérfluo, o temporal, do eterno" (ADORNO, 2004, p. 51). Cabe à imaginação a responsabilidade de elaborar uma concepção que envolva a não naturalização do eterno, de ser capaz de transformar os principais pressupostos dos elementos considerados essenciais. Ao se assumir essa postura ontológico-histórica, também se faz reconhecer que é necessária a consideração dos aspectos estéticos nessa apreensão do presente, já que é a própria subjetividade que imerge nesse processo ativo de crítica e criação na *atitude da modernidade* (ADORNO, 2004, p. 51).

Em "Nietzsche, a genealogia e a história", Foucault (1979) elucida, ao analisar alguns termos semelhantes empregados por Nietzsche em suas obras, um aspecto importante da pesquisa genealógica, ao contrapô-la ao modo de fazer pesquisa que envolve a busca por uma origem (*Ursprung*). Esta está determinada por uma busca estrita de um começo absoluto e, na intenção de chegar a uma imagem pura de si,

> [...] se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo que é externo, acidental, sucessivo. (FOUCAULT, 1979, p. 17).

A genealogia pode ser caracterizada precisamente por não acreditar nesse caráter metafísico da pesquisa e por redobrar a ideia de essência em um trabalho de desmontar o objeto por meio desses elementos estranhos que o constituem ao longo do

tempo, pois a essência que se acreditaria existir é, por detrás de sua imagem atual, preenchida por inúmeros acasos gerados pela ação imanente dos sujeitos. Nesse sentido, Foucault realça que "[...] o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate" (1979, p. 18).

Diferentemente da pesquisa que se ocupa com a busca da gênese de uma unidade da causa inicial e as suas descendências múltiplas, a genealogia concentra-se em tornar inteligíveis os efeitos produzidos pela aparição de uma singularidade, a partir de condições nas quais se inserem variados elementos determinantes e que se estabelecem por meio de um jogo de interações e estratégias. Portanto, não cabe aqui um princípio de fechamento ou saturação na apreensão de um acontecimento, pois se trata de uma rede de relações que se constituem em diferentes planos, impossíveis de serem totalizados. Nesse sentido, a questão do poder é problematizada como indissociabilidade com as formas do saber e, longe de se restringir a um aspecto de dominação, ela se insere num jogo de interações que permite associá-lo a um domínio de possibilidade e que, consequentemente, permite a reversibilidade de sua aparição. Sobre esse aspecto da genealogia, Foucault ressalta que:

> A questão seria esta: como a indissociabilidade do saber e do poder no jogo das interações e das estratégias múltiplas pode induzir simultaneamente as singularidades, que se fixam a partir de suas condições de aceitabilidade, e um campo de possíveis, de aberturas, de indecisões, de retornos e de deslocamentos eventuais que as tornam frágeis, que as tornam impermanentes, que fazem desses efeitos de acontecimento nada mais, nada menos, que acontecimentos? De que modo os efeitos de coerção próprios a essas positividades podem ser, não dissipados por um retorno à destinação legítima do conhecimento e por uma reflexão sobre o transcendental que a fixa, mas invertidos ou desfeitos no interior de um campo estratégico concreto, deste campo estratégico concreto que os induziu, e a partir da decisão justamente de não ser governado? (1991, p. 188).

A questão da interpretação possui uma importante relevância na genealogia, pois também é preciso enxergá-la no seu movimento de emergência, nas relações de violência que um dado estado de forças produz e que nada tem a ver com uma verdade oculta a ser recuperada. Nesse sentido, Foucault esclarece ainda que:

> Se interpretar era colocar lentamente em foco uma significação oculta na origem, apenas a metafísica poderia interpretar o devir da humanidade. Mas se interpretar é se apoderar por violência ou sub-repção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras, então o devir da humanidade é uma série de interpretações. E a genealogia deve ser a sua história: história das morais, dos ideais, dos conceitos metafísicos, história do conceito de liberdade ou da vida ascética, como emergência de interpretações diferentes. Trata-se de fazê-las aparecer como acontecimentos no teatro dos procedimentos. (1979, p. 26).

No texto "Nietzsche, Freud, Marx", Foucault (2008) investiga um postulado da hermenêutica moderna desenvolvido por esses autores, o de que não há nada a ser interpretado, não existe uma verdade primeira que está à espera para ser alcançada, pois tudo já é interpretação, cada signo já possui sua carga de interpretação de algum outro signo em um processo sem conclusão. A admissão de que o signo já é uma interpretação, leva-nos à ideia de que o ato de interpretar só pode se dar por meio de uma relação de violência, na qual ele se apodera de alguma outra interpretação na tentativa de a "[...] subverter, revirar, quebrar a marteladas [...]" (2008, p. 47). Sobre a relação entre signo, interpretação e verdade, Foucault (2008 p. 48) esclarece:

> Eis por que também o intérprete, para Nietzsche, é o "verídico": ele é o "verdadeiro", não porque se apodera de uma verdade adormecida para proferi-la, mas porque ele pronuncia a interpretação que toda verdade tem por função velar. Talvez essa primazia da interpretação em relação aos signos seja o que há de mais decisivo na hermenêutica moderna.

Ainda em "Nietzsche, a genealogia e a história", o filósofo demonstra dois aspectos importantes da pesquisa da genealogia, oriundos da diferença entre as noções de proveniência (*Herkunft*) e de emergência (*Entestehung*). A primeira, ao recusar a ideia de identidade e a partir da dissociação do Eu, busca traçar os diferentes elementos que constituem as diferenças dentro de um mesmo grupo, seja de uma raça ou um tipo social. Disso podemos concluir que a genealogia não se interessa por categorias de semelhança, mas ela percebe e realça o caráter heterogêneo e as camadas que compõem a história, dando atenção à instabilidade e à fragilidade dos processos que ocorrem em qualquer forma de constituição da coisa pesquisada. Aqui se destaca a presença de uma rede formada por "[...] marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar"

(1979, p. 20); e que, por isso mesmo, não permite uma identidade homogênea. A proposta de se estudar um conceito ou um aspecto de um determinado evento envolve a permissão para o reconhecimento dos acontecimentos que, a favor ou contra eles, foram a base para que a sua formação fosse possível.

A emergência serve à genealogia na direção do aparecimento das coisas, no sentido de que elas passam por diferentes sistemas de submissão, e que, em um processo de descontinuidade, o termo final apenas existe em dada forma devido à casualidade dos jogos de dominação. Ela é marcada por um estado de forças que se enfrentam mutuamente diante de circunstâncias adversas e que sempre procuram recuperar o seu vigor a partir de uma decadência, tendo em vista os conflitos sempre existentes entre dominadores e dominados. Daí a ideia de que a emergência se aproxima de uma teatralidade, pois é nela que podemos ver a "[...] entrada em cena das forças; é a sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude" (FOUCAULT, 1979, p. 24).

Sobre as peculiaridades que envolvem as ideias de proveniência e emergência, Foucault (1979, p. 24) considera ainda que:

> Enquanto que a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadeara uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade; é de preferência – o exemplo dos bons e dos malvados a prova – um "não lugar", uma pura distância, o fato que os adversários não pertencem ao mesmo espaço. Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se auto-glorificar por ela; ela sempre se produz no interstício.

A partir dessas considerações, é possível admitir que a elaboração da crítica ao presente e o cuidado com a subjetividade são indissociáveis no percurso da uma ontologia do presente. De acordo com Foucault (2004), o modo do fazer genealógico consiste em uma análise que parte de uma questão atual, de modo que esse problema é abarcado nos termos em que ele aparece na atualidade. A crítica sob a forma arqueogenealógica nos possibilita a liberação da aceitação de certas obrigações e estruturas pertencentes ao tempo em que vivemos, de modo a questionar o respectivo status de essência e de necessidade que a elas foi atribuído (ADORNO, 2004). A proposta de uma *estética da existência* parte dessa perspectiva gerada pela crítica do presente, a qual pode gerar tanto a aceitação da

possibilidade de transformação da subjetividade quanto fornecer maior consistência ao pensamento no processo do cuidado de si.

Diferentemente do que se faz em uma área de investigação que busca verdades ocultas, o trabalho de diagnóstico não reconhece que há uma verdade por detrás das variadas formas de manifestação do que se aparenta. O ponto de implicação do diagnóstico vai na direção de "[...] tornar visível exatamente o que já está visível" (ARTIÈRES, 2004, p. 15), no sentido de realçar as relações de poder que merecem o devido questionamento. Nesse sentido, são nos pontos de contato do olhar do pesquisador com a realidade a ser investigada que se fornecerão os elementos para a construção de um mapa da atualidade, onde as topografias irão nos dizer qual é a natureza dos movimentos e das estagnações que fomentam as subjetividades de um determinado grupo.

Portanto, a tarefa da filosofia contemporânea, particularmente a de Foucault, pode nos ajudar a compreender tanto os processos que determinam a nossa constituição, quanto sinalizar as brechas que permitem a irrupção do inesperado. O filósofo elucida tal proposição ao dizer que, nessa filosofia, o presente pode ser interrogado de forma crítica, propondo-se a duas questões fundamentais: O que é a nossa atualidade? Qual o campo atual das experiências possíveis? (FOUCAULT, 2008).

A partir dessa reflexão da atualidade, no que diz respeito à diferença e ao acontecimento que irrompem na história, Foucault refere-se a Kant, mais uma vez, para dizer sobre o que é a modernidade como uma distinção filosófica, ao não restringi-la apenas a um período na história. Segundo o filósofo francês, a modernidade pode ser definida como uma *atitude*, "[...] um modo de relação que concerne à atualidade [...] uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa" (FOUCAULT, 2008, p. 342).

Lopes (2016) ressalta que, além da coerência metodológica presente na filosofia de Foucault por meio dos estudos arqueológicos e genealógicos, há mais duas formas de coerência: uma teórica e outra prática. A primeira diz respeito às relações que estabelecemos com a verdade, a política e a moral, ou seja, à problematização das formas historicamente singulares que traçam o pertencimento de um nós ao presente. Já o sentido prático é "[...] resultante da confrontação da reflexão filosófica, de caráter histórico-crítico, com o campo real das experiências e das práticas concretas" (2016, p. 288).

Adorno (2004) demonstra como Foucault propõe a alteração do papel do

intelectual diante do trato dos problemas presentes em seu campo de pesquisa, na relação entre teoria e prática, distinguindo o modo de atuação do intelectual universal e do intelectual específico. A atividade do intelectual específico está preocupada com as questões pertinentes ao seu arcabouço de competências. Dentro de suas capacidades de análise vinculadas à sua área de atuação, ele busca uma teorização crítica que se destina a elucidar problemas específicos, determinados, de modo a responder as demandas que não fogem daquilo que está preparado para fazer. Isso difere do trabalho do intelectual universal, pois este atua por meio de um discurso geral e englobante sobre a sociedade, tendo convicções morais bem estabelecidas sobre o que se considera justiça e verdade e, dessa forma, tenta influenciar a opinião geral através de uma conscientização generalizante sobre as problemáticas enfrentadas.

Foucault instaura uma crítica veemente a essa postura intelectual que quer induzir a ação e a vontade dos sujeitos, geralmente exercida pelos intelectuais universais. A preocupação que ele preza no trabalho do intelectual, tendo em vista as relações que construímos com a verdade e os efeitos que dela ressoam na subjetividade, consiste na importância dada à razão de ser dos intelectuais que é exatamente a de modificação do próprio pensamento pré-existente. Por isso, é necessário que se busque a transformação dos conhecimentos já prontos, elaborados, partindo de uma análise minuciosa do que já se sabe para então tentar "[...] desprender de si mesmo" (FOUCAULT, 2004, p. 247). Nesse sentido, ele nos provoca a pensar sobre o modo como nos relacionamos com a produção e a reprodução das verdades, como aparece neste trecho:

> O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar). (2004, p. 249).

A partir da ideia do intelectual específico, Foucault (1979, p. 13-14) propõe que haja produções de saberes que se somem à luta frente ao regime da verdade que garante o poder das estruturas ecônomicas e políticas de nossas sociedades. Para tanto, ele deve se articular com as condições de vida e de trabalho, de modo que o saber e o discurso estejam

engajados nas exigências sociopolíticas de transformação, já que é apenas situado no seu setor de atuação que ele poderá conhececer e analisar com maior precisão os confrontos gerados através dos sistemas de poder. É no sentido de haver uma mudança no "regime político, econômico, institucional de produção da verdade" que será possível confrontar a hegemonia das formas de verdade estabelecidas, pois são por meio delas que o poder adquire consistência na produção e controle dos sujeitos em nossa sociedade (FOUCAULT, 1979, p.14).

A missão que Foucault se coloca, enquanto um intelectual específico, é a de pensar a relação que a verdade instaura com os efeitos de poder. De acordo com essa tradição nietzschiana, a verdade apenas se torna o que é devido a um processo de produção que a gerou. Assim sendo, cabe ao intelectual agir sobre essa produção, elaborar as problematizações que captem o jogo de forças desse processo e que questionem a própria forma de produção da verdade (ADORNO, 2004). Ao comentar sobre as suas próprias produções, mais especificamente as obras "Uso dos prazeres" e "Cuidado de si", Foucault (2004) diz que se trata de uma história do pensamento, e que tenta responder às seguintes questões: "Como um saber pode se constituir? Como o pensamento, enquanto ele tem relação com a verdade, pode ter também uma história?" (2004, p. 241). Tendo em vista a relação que o pensamento engendra com a verdade, com as formas e os conteúdos que as práticas discursivas e não discursivas colocam nos variados campos da vida humana e que se transformam ao longo da história, podemos chegar à conclusão de que o pensamento constitui, além de outras atribuições, um fato histórico.

Em continuidade à reflexão sobre a elaboração teórica realizada em suas obras, Foucault (2004) admite que a noção de problematização prevaleceu em suas investigações desde a obra "História da loucura", ainda que nesse período ele não houvesse aprofundado a descrição de tal estratégia. A questão que norteara seus estudos acerca dos temas tanto da loucura, na prática institucional e no campo da psiquiatria, quanto da delinquência, nas práticas penais e nas instituições penitenciárias, refere-se ao como e ao porque houve mudanças nas problematizações realizadas ao se solucionar determinados impasses nessas áreas. Nesse sentido, não interessa para a problematização a proposição de alguma representação ou criação de um objeto não existente, mas, de acordo com Foucault (2004, p. 242), ela é:

> [...] o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.).

Aqui é colocada uma questão fundamental na problematização foucaultiana: a de se pensar o problema da produção da verdade. Tal proposição revela uma alternativa até então inovadora, pois é a partir do momento em que se vislumbra uma problematização consistente na produção de uma verdade é que se pode começar a se abrir para uma nova política da verdade. A constatação final dessa reflexão nos mostra que não há uma natureza nem essência da verdade, já que ela pode ser produzida de diferentes formas (ADORNO, 2004). Sendo assim, a convicção que sustenta o intelectual universal não adquire consistência, e a tarefa de pensar o presente, nas configurações que a sociedade assume na relação entre poder e verdade, deve passar pelo olhar crítico da problematização.

A relação entre política e verdade pode ser mais bem compreendida quando Foucault (2004) revela que a sua atitude difere daquela que, diante dos problemas políticos abordados, procura reforçar apenas uma solução possível, a única que seria adequada, e descarta todas as outras respostas possíveis. A abordagem da ordem da problematização, segundo as próprias palavras do filósofo, consiste na "[...] elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parecem colocar problemas para a política" (2004, p. 228). É nesse sentido que ele diz não acreditar em uma política que possa resolver os problemas de maneira justa e definitiva, seja no campo da loucura, da sexualidade e da criminalidade, mas que em todas essas áreas a política deve ser questionada e tentar oferecer alguma resposta a elas. Para tanto, é fundamental que se formule problemas que estejam engajados com a relação entre esses tipos de experiências e as posições e justificavas que a política proporciona nesses campos. Além da questão política, Foucault também destaca a importância de se analisar "[...] os três elementos fundamentais de toda experiência: um *jogo de verdade*, das *relações de poder*, das formas de *relação consigo mesmo e com os outros*" (2004, p. 231, grifo nosso); e mesmo que em cada campo de experiência haja a prevalência de um desses três elementos, isso não quer dizer que os outros também não participem da constituição dos sujeitos.

Diferentemente do que se faz em uma análise dos sistemas de representações, ou na história das mentalidades, Foucault buscou caracterizar a história do pensamento por meio da inserção do elemento da problematização, ou seja, compreender o pensamento

como:

> [...] aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto do pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímo-lo como objeto e pensamo-lo como problema" (2004, p. 232).

Para Foucault (2004), o trabalho de problematização parte da compreensão de que, dado um conjunto de dificuldades práticas em um determinado campo, as respostas e as soluções empregadas nessas situações decorrem de uma simultaneidade que é responsável pelas condições de toda elaboração que aí pode ocorrer. É a partir desse solo que as respostas podem ser construídas – sendo elas definidas por certa disposição dos elementos presentes num dado contexto –, que então a problematização adquire a forma geral na qual aquelas dificuldades podem ser elaboradas por meio de problemas centrais. Portanto, a problematização consiste em uma análise crítica que procura investigar os processos e os elementos que permitiram que se propusessem diferentes soluções para um problema específico. Nesse sentido, Foucault (2004, p. 233) argumenta:

> Mas o trabalho de uma história do pensamento seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas [...] O trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado no campo de trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento.

As considerações discutidas acima nos colocam em face do fato de que o trabalho da problematização atravessa, de modo crítico, a concepção que se tem sobre o que é a verdade e os meios metodológicos para a sua elaboração. Tendo essa pressuposição em mente, partimos da ideia de que a verdade, sendo fruto de determinados processos de produção que podem ser destrinchados e questionados, está intrinsicamente engajada com efeitos de poder e, sobretudo, age politicamente no agenciamento social.

Diante dessa constatação, temos como consequência o dever político de olhar

para o campo da educação, mais precisamente para o tema da formação humana e das práticas pedagógicas, e tentar captar os mecanismos e dispositivos que adquiriram o caráter naturalizante no trato das relações de poder e de subjetivação. A noção de psicagogia nos possibilita que, em um processo de diagnóstico da nossa atualidade, interroguemos o jogo de forças que atua no espaço escolar e que influencia a constituição dos corpos e da subjetividade, sempre atentos a investigar criticamente as consequências éticas da homogeneização tanto da arte de educar, quanto da produção de sujeitos capturados pela estrutura/aparelhagem disciplinar e biopolítica.

A própria psicagogia já nos fornece elementos para elaborar um modo de se fazer a interpretação. Ao nos recusarmos a pensar os processos educacionais em uma direção que busca alcançar uma verdade essencial, propomos que são necessárias a produção e a diversificação das ações pedagógicas que considerem a diferença e a singularidade como princípios de um trabalho ético e político. Os sintomas que se manifestam no dorso institucional da escola e que atravessam o modo como a organização social geral se constitui são fontes que demandam uma análise cuidadosa, enquanto diagnóstico, na procura do que eles mesmos querem dizer – ou interpretam – da realidade de que são parte. A função de denunciar tais ocorrências recai em grande parte sobre os aportes da psicagogia, pois ela já é uma prova de que existem outras formas de pensar a relação pedagógica, além do fato de que ela parte do princípio da educação, ou da formação humana, como uma atividade que envolve o cuidado de si, a produção de si mesmo e de resistência aos fatores de alienação que agem sobre a formação da subjetividade.

2. O governo do sujeito pelo poder disciplinar e biopolítico

A partir das análises acerca de suas próprias obras, Foucault (1979, p. 3) elucida como que, na investigação dos processos que levaram à constituição de determinados domínios de saber e de práticas institucionais, pode-se verificar que há efeitos de poder que interagem na constituição do sujeito. As obras "História da loucura", "Nascimento da Clínica" e "Vigiar e punir" são exemplos nos quais podemos encontrar essa articulação entre poder e saber nos campos da psiquiatria, da medicina e dos sistemas prisionais. A constituição e a transformação das práticas de atuação nesses domínios institucionais são fruto de irrupções, de acontecimentos, em que a instauração de um novo regime do saber, articulado na construção discursiva, culmina em uma nova perspectiva científica que pode ou não ser aceita como sendo verdadeira. Tais transformações não podem ser compreendidas como um processo historicamente linear, mas sim em saber como e por que ocorrem essas mudanças repentinas de enunciados científicos, de maneira que eles passam a ser admitidos e verificados como aceitáveis, passíveis de serem utilizados como procedimentos qualificados dentro da ciência. Nesse sentido, Foucault aponta:

> Neste nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele modifica de forma global. (1979, p. 4).

Para Foucault, o conhecimento é compreendido como sendo uma produção do saber impulsionada por uma *vontade de verdade*. Diante desse processo, quando se tenta instaurar uma verdade, isso já é essencialmente político, pois há uma tentativa de se controlar um pensamento, resultante de um exercício de poder. O *saber* e o *poder* estão em estreita relação: o poder possui mecanismos para produzir saberes, e o saber pode ser um meio de controle para a sustentação de um poder (GALLO, 2004). Nesse sentido, Foucault (1979, p.13) define a verdade como o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder". Outras quatro características do modo de se operar o saber são apontadas: ele é produzido e vinculado ao enunciado científico e a partir das instituições de sua origem; tem respaldo nos interesses econômicos de produção e também no poder político; a aparelhagem política e a

ecônomica detêm uma concentração dominante no controle, tanto da sua produção quanto da transmissão; ele é passível de ser manuseado nos debates e confrontos de caráter político e social.

O que uma determinada época e/ou cultura entende como verdade não pode ser encontrada fora do âmbito do poder ou sem os efeitos de poder, pois é a partir de coerções, disciplinas, controles e de dispositivos institucionais que ela é produzida no mundo, sendo assim, não pode estar dissociada de seus efeitos regulamentados de poder. Os conhecimentos que são selecionados e efetivados com o status de verdadeiro, capazes de serem aceitos por uma determinada sociedade, passam por uma verificação de mecanismos e de instâncias que diferenciam o falso do verdadeiro e são produzidos por meio de técnicas e procedimentos colocados como imprescindíveis para a obtenção da verdade. Ao se tratar das características da economia política da verdade, Foucault coloca que a verdade "[...] é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo" (1979, p. 13); sendo que, para atingir tal condição, as escolas e os veículos de informação exercem um papel decisivo nessa concretização.

Foucault (1979) retoma a sua obra "Vigiar e Punir" para dizer que, nos séculos XVII e XVIII, as tecnologias de poder dos monarcas adquiriram uma nova configuração, de modo que a produtividade e a eficiência dos mecanismos de poder trouxeram melhores resultados no controle do corpo social. Diferentemente de um poder que era repressor, que consistia em efeitos negativos de proibição, essa nova "economia" do poder agia por meio de "procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e individualizada em todo o corpo social" (FOUCAULT, p. 8). A partir do momento em que o poder deixa de ser uma força negativa, e se reinventa em formas que consistem na sedução e na indução dos afazeres, permeado em saberes e discursos produzidos na sua malha, o controle sobre os indivíduos torna-se mais regulado, menos dispendioso e dificulta as formas de resistência.

Cabe ressaltar que esse poder opera em cadeia, é exercido dentro de uma rede na qual não existe um lugar fixo, já que está sempre em fluxo e escapa à identificação exata de onde começa e termina. Também não há determinados grupos de indivíduos que detêm domínio exclusivo e o exercem sobre o restante da população. Sendo assim, pode-se dizer que o poder atravessa os indivíduos de modo que ora eles exercem esse controle, ora são alvos de sua ação (FOUCAULT, 1979). Todas as formas de comunicação e interação possuem graus diferenciados de relações de poder, por meio de jogos estratégicos, por isso

elas não são necessariamente maléficas para as relações humanas, assim como Foucault aponta:

> Trata-se precisamente de não ver que as relações de poder não são alguma coisa má em si mesmas, das quais seria necessário se libertar; acredito que não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas forem entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros. (2004, p. 284).

As relações de poder surgem e são exercidas extensivamente nas relações humanas, estando nas variadas formas de mediação da nossa sociedade e em diferentes domínios da vida humana: "[...] entre os indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político" (2004, p. 266). Elas não são, portanto, algo que se encontra em uma instância ou estrutura maior, superior, que desempenham o seu poder verticalmente e que privam as possibilidades de reações e oposições. Para Foucault, o que se entende sobre o que é o poder é tudo aquilo que se encontra nas relações, por isso esse fenômeno é mais precisamente descrito como "relações de poder" e não apenas o "poder". Nesse sentido, ele detalha:

> Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas –, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (2004, p. 276).

Para que elas possam existir, é necessário que possuam mobilidade e que diferentes estratégias possam ser empregadas na tentativa de modificação de uma configuração já estabelecida, o que as tornam "[...] móveis, reversíveis e instáveis" (FOUCAULT, 2004, p. 276). Por isso que, nas relações de poder, é inexorável que as duas partes da relação sejam compostas por sujeitos livres, com alguma forma possível de liberdade, mesmo que haja um desequilíbrio brusco de forças que causem um grande desnivelamento na relação. Nesse último caso, cabe ao desfavorecido a escolha de uma conduta de resistência, como Foucault descreve:

> [...] um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder. (2004, p. 277).

Os estados de dominação, ou fatos, ocorrem quando as relações de poder são destituídas da possibilidade de mudança e permanecem cristalizadas, de modo a bloquear um amplo campo de respostas que poderia ameaçar o excesso de controle oriundo de uma das partes da relação. Portanto, não há movimento, muito menos reversibilidade, e os instrumentos que podem gerar tal conformação podem ser de caráter militar, econômico e político. Verifica-se nesses casos uma restrição desmedida da margem de liberdade que recai sobre uma das partes (um grupo ou um sujeito), o que configura uma desigualdade que se desdobra sobre uma fixação constante da relação de poder instaurada. O problema da resistência é exatamente o de saber onde e como ela poderá ser efetuada diante de um quadro de dominação, marcado por uma forma e um tipo de modalidade, e atentando-se à exigência de uma resposta específica que se pode engendrar num contexto singular de privação da liberdade e de estagnação de qualquer forma de alteração dessa relação (FOUCAULT, 2004).

Foucault (1995), ao se indagar sobre “como se exerce o poder”, responde fazendo uma distinção entre três tipos de poder. O primeiro, das “capacidades objetivas” ou “atividades finalizadas”, está relacionado com a transformação da realidade dentro das capacidades, aptidões e instrumentos do sujeito que possibilitam a transformação, o manuseio, o consumo e a destruição das coisas. Já as relações de comunicação implicam um efeito de poder que advém da transmissão de uma informação por meio de um idioma, conjunto de signos ou outra forma de simbologia. O último tipo de poder está especificamente imbricado no objeto de estudo de Foucault, e são as relações de poder propriamente ditas. Elas são responsáveis por estabelecer o jogo nas relações entre indivíduos e grupos, na medida em que há sempre alguns que exercem uma ação sobre os outros, de modo a se ter uma tentativa de determinar o campo de reações desses outros sujeitos. Nesse sentido, Foucault explicita em que consiste o exercício desse poder:

> Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (1995, p. 243).

A coordenação entre as capacidades objetivas, relações de comunicação e as relações de poder está sempre se articulando e possibilitando um reforço e um apoio mútuo entre elas. Apesar de não haver uniformidade e constância nesse engendramento, ele pode assumir um contorno que reflete certa regulação e concordância entre si, o que Foucault chamou de *"blocos" de poder*, ou *disciplina*. Como exemplo desse fenômeno, ele cita a instituição escolar:

> Sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isso constitui um "bloco" de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações articuladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do "valor" de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (1995, p. 241).

A partir dessa descrição do funcionamento disciplinar no mecanismo escolar, podemos depreender que a pedagogia das habilidades e competências deve a sua existência e empregabilidade devido a toda uma estrutura disciplinar que sustenta e, ao mesmo tempo, faz funcionar diversas séries de tecnologias de coerção que atuam na formatação da aprendizagem e na manutenção de uma docilidade útil dos corpos de cada sujeito nessa instituição. Com o desenvolvimento da Ciência Moderna, houve a instauração de uma verdade científica que se colocou como hegemônica; momento em que o processo educacional culminou na pedagogia como forma de construir uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem. É nesse contexto que as práticas pedagógicas passaram a ser determinadas por uma *tecnologia política da disciplina*, atuando como um aparelho de busca do domínio e controle do corpo social por meio de seus elementos que compõem os indivíduos

(GALLO, 2004). Essa pedagogia, constituída ao longo da história no mesmo processo em que as tecnologias disciplinares ganhavam força, caracteriza-se por reservar precisamente funções, lugares, sinais de obediência, tempo calculado, valores individuais, vigilâncias, punições e recompensas (FOUCAULT, 2014).

A disciplina também se propaga no modo como a organização espacial da escola foi instituída; a função das "celas" nas prisões corresponde, de certa forma, às "fileiras" que são introduzidas nas escolas no século XVIII. Os lugares são dispostos com o objetivo de que haja um controle efetivo sobre cada sujeito e, concomitantemente, do trabalho coletivo, de modo a garantir a melhor administração possível do tempo de aprendizagem. A escola, "máquina de ensinar", também realiza o trabalho de vigiar, hierarquizar e de recompensar, pois "[...] recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos" (2014, p. 145). A disciplina – não só a escolar – se consolida ao tempo em que as multidões são dominadas em uma organização bem definida, em um "quadro vivo" que incita certa "ordem"; os indivíduos são caracterizados por sua singularidade (sua diminuição), para que em seguida sejam distribuídos em classes. A multiplicidade é posta em ordem dentro de uma proposta que visa a extrair o máximo possível de efeitos de produção. O espaço escolar opera, portanto, por meio da fixação e circulação dos sujeitos, e a pedagogia, que se compromete com a efetividade das habilidades e competências (diferenciação de valores individuais), reforça ou acentua o caráter de obediência e de produção dos processos disciplinares. Nesse sentido, podemos captar a correlação entre dois movimentos nesses processos educativos: a pedagogia depende, em grande medida, da disciplina e dos lugares que ela demarca, ao passo que a aprendizagem se desenvolve sob a coação do corpo e, consequentemente, da docilizarão da subjetividade:

> Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os

> indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (2014, p. 144).

A administração do tempo nas escolas também é um importante mecanismo em que o poder disciplinar, por meio de suas técnicas de controle sobre o corpo, pôde intensificar a velocidade de aprendizagem dos sujeitos: “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (2014, p. 149). Cada instante deve ser aproveitado no sentido de extrair, da melhor forma possível, as forças úteis de produção; um labor que é obcecado pela rapidez e eficiência das atividades realizadas. O tempo é fracionado, sua organização é detalhada e ordenada, e a aprendizagem é apreendida segundo uma lógica do rendimento otimizado em que múltiplas atividades são executadas ordenadamente: “[...] o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude” (2014, 152).

O tempo se torna “evolutivo”, nos termos de um “progresso” que visa a atingir um estado terminal e estável. Para isso, ele se vale da colocação de séries cumulativas e sucessivas nas quais os estágios e os exercícios são definidos de acordo com o nível de dificuldade crescente. A pedagogia desempenha aí um papel fundamental na organização desse tempo disciplinar, ao passo em que ela determina programas, cada um sendo direcionado para fases específicas de desenvolvimento, e os sujeitos são monitorados por meio de qualificações atribuídas ao seu desempenho em cada série percorrida: “Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até os mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase de progresso) [...]” (2014, p. 156). As séries e os estágios são artifícios que propiciam o investimento do poder na duração e, nesse sentido, há um controle detalhado e uma intervenção que se faz pontualmente nos moldes de uma correção, diferenciação, castigo, eliminação. Da mesma forma, os exercícios, a partir de atividades repetitivas, diferentes e graduadas, também são técnicas em que os corpos desenvolvem uma habilidade (estado terminal) em um movimento de caracterização e diferenciação dos sujeitos. Sob o aspecto de coação e continuidade, eles produzem uma qualificação, um crescimento e ponderações. Os sujeitos são totalizados e utilizados a partir da sua capacidade final e o lucro sobre o seu trabalho é fruto dessa administração efetiva do tempo. Por meio dessas coerções, as habilidades e competências são produzidas e geridas de acordo com a utilidade das forças de produção do sujeito, apreendidas segundo complexas relações econômicas, mas que sempre irão

tratar de capturar as suas forças de trabalho que se manifestam por meio do corpo.

As habilidades e competências que a pedagogia procura estabelecer nas relações "educativas" parte desse saber disciplinar sobre o corpo, sobre a anatomia política, já que ele permite a utilização, a transformação e o aperfeiçoamento das operações do corpo. Temos então um corpo docilizado, com as suas forças captadas no sentido de serem úteis à mecânica do poder, sempre tendo em vista a eficácia e a rapidez com que é determinado. Portanto, privilégio concedido aos processos da atividade mais do que aos resultados que aí advêm, por meio de codificações que convocam e submetem o corpo nas suas relações com o tempo, o espaço e os movimentos, sendo todas essas operações pensadas e articuladas o mais detalhadamente possível. Desse modo, a disciplina faz com que o poder seja dissociado do corpo, na medida em que este é reduzido a uma "aptidão", ou "capacidade", as quais são consideradas no mesmo movimento em que a energia e a potência do corpo são dominadas diante da sujeição produzida – a pedagogia submete o corpo às normas disciplinares e, a partir dessa sujeição, o conduz aos requisitos de aprendizagem e saber que garantem as habilidades e competências. Há, portanto, uma relação de utilidade e obediência no modo como a disciplina atua sobre o corpo:

> A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto de trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (2014, p. 135-136).

O corpo, investido por relações de poder que tratam de capturar até as suas mínimas operações de funcionamento, torna-se alvo de estratégias de controle que atuam de modo a induzir e incitar a própria aceitação da sua sujeição. Por outro lado, ele também se apoia nesse poder para criar modos de resistência, em focos de luta nos quais há instabilidades que propiciam uma inversão das forças em conflito. O corpo se insere em uma dinâmica de poder e contrapoder, na medida em que ele se vê:

> [...] diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais [...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (2014, p. 29).

Portanto, há um corpo político que emerge diante de técnicas, estratégias, instrumentos materiais, que permitem a articulação das relações de poder e saber na manipulação dos corpos humanos, os quais são empreendidos como objetos de saber. Nesse sentido, Foucault (2014) esclarece em que consiste a ideia de alma quando as suas análises sobre o exercício das práticas de poder revelam uma produção de sua existência: a alma é tudo aquilo que compõe subjetivamente o sujeito, como uma construção que atravessa o corpo. Na medida em que o corpo é afetado pelas tecnologias de vigilância, punição e coação, há a determinação de um saber que sustenta e justifica o controle que se deve ter sobre a subjetividade. Sendo assim, por meio dos sujeitos que são "vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados" (2014, p. 32), as existências são geridas e produzidas de acordo com as operações e os efeitos da relação entre saber e poder: "A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo" (2014, p. 33).

Para Foucault, a disciplina é um dispositivo político que atua em dois sentidos no que se refere ao funcionamento dos processos educacionais, sendo que esses sentidos podem ser analisados por meio de sua ambiguidade conceitual: pode ser entendida como uma ferramenta que organiza e traça uma divisão entre as ciências, como também um mecanismo político de controle, incumbido de domesticar os corpos e as vontades, auxiliada por um repertório de regras e normas de uma determinada instituição. Dessa forma, a educação pode ser instituída por meio do exercício de vários poderes que são responsáveis "[...] por uma série de agenciamentos de significação que se expõem no nível do corpo, do desejo e do prazer" (GALLO, 2004, p. 85).

Em suas análises, Foucault percebeu que o saber disciplinar determinou a constituição não apenas da medicina ou do direito, mas também se estendeu à pedagogia e se apropriou da escola como um espaço de enclausuramento que objetiva a normalização dos sujeitos. Essa realização só é possível devido ao fato de que a normalização é um processo que necessita de um saber, mais especificamente o saber disciplinar, já que ele garante à pedagogia o status de ciência e o controle sobre os sujeitos. Para Foucault, a pedagogia deixou de ser uma prática orientada por mecanismos de castigo e de vigilância, e passou a tomar formas mais científicas de um novo saber, agora sendo determinado não pelo progresso da razão ou da ciência, mas sim pelas relações de poder (QUICENO CASTRILLÓN, 2003).

Enquanto uma prática do poder, o mecanismo disciplinar possui uma presença

extremamente forte na instituição escolar, de modo que determina em grande medida a formatação subjetiva e o controle do corpo. Ao analisar as relações de poder nessa instituição, Foucault alerta para os efeitos de dominação, que muito frequentemente ocorrem nesses espaços:

> Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. (2004, p. 284).

Foucault (1995) admite que o tema geral da sua pesquisa consistia não na questão do poder, mas nos processos de objetivação em que se podem verificar os modos pelos quais os sujeitos se constituem – ou nos quais os homens deixam de ser apenas pessoas e se tornam sujeitos. Nesse sentido, as obras do filósofo podem ser compreendidas a partir das relações entre sujeito, verdade e a constituição da experiência, como ele mesmo aponta:

> Não creio que haja uma grande diferença entre esses livros e os precedentes. Quando escrevemos livros, desejamos que estes modifiquem inteiramente tudo aquilo que pensávamos e que, no final, nos percebamos inteiramente diferentes do que éramos no ponto de partida. Depois nos damos conta de que no fundo pouco nos modificamos. Talvez tenhamos mudado de perspectiva, girado em torno do problema, que é sempre o mesmo, isto é, as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência. Procurei analisar de que modo domínios como os da loucura, da sexualidade, da delinquência podem entrar em um certo jogo da verdade e como, por outro lado, através dessa inserção da prática humana, do comportamento, no jogo da verdade, o próprio sujeito é afetado. Era este o problema da história da loucura, da sexualidade. (2004, p. 289).

Foucault formula dois significados para a palavra “sujeito” e que dizem respeito a um poder que subjuga e transforma o homem em *sujeito*. O primeiro se refere à quando se está “sujeito a alguém pelo controle e dependência” (1995, p. 235) – são as formas de poder comentadas anteriormente e que se referem aos efeitos mais imediatos. Já

a segunda compreensão está relacionada com o sujeito que está "preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento" (1995, p. 235). Detendo-se nessa compreensão de sujeito que é transformado nas relações de poder, Foucault ressalta a produção de identidade no indivíduo como uma categorização que nele é impressa por meio de um sistema de verdades que é aceito e reconhecido pelo próprio sujeito e em que seus pares também atuam, reforçando-as. Foucault (2004) reconhece que as suas investigações sempre estiveram marcadas, em configurações e focos variados, pelo polo *subjetividade* e *verdade*. A formação de uma identidade, ou os processos de subjetivação, parte da inserção do sujeito em certos "jogos de verdade", que são formatados em diferentes instâncias, tais como: a ciência, os modelos científicos, as instituições e as práticas de controle. Tais instâncias atuam nas modalidades de relação entre poder e saber, portanto, Foucault utiliza esses dois instrumentos como meios de análise para que se possa ter uma perspectiva mais precisa acerca do problema gerado na relação entre sujeito e jogos de verdade. É exatamente essa problemática enfrentada, a constituição de diferentes formas de sujeito, a partir dos jogos que se entrelaçam com as verdades, as quais estão vinculadas com os efeitos de poder, que Foucault vai definir como a questão constante de suas investigações nos variados campos da vida humana.

As análises das diferentes possibilidades de constituir os sujeitos em formas distintas, tendo em vista as *práticas discursivas* (saber) e *não discursivas* (poder), são importantes na obra de Foucault para que não se cometa o engano de refletir e propor um sujeito fundamentado em uma substância, fixa e inalterável, como uma natureza dada *a priori*. O que o filósofo quer demonstrar é a existência de diferenciações nas maneiras com que o sujeito se relaciona consigo mesmo, o que o faz tomar formas variadas frente a cada contexto vivido, por isso há em uma pessoa distintos tipos de subjetividade que foram elaborados nas relações com os jogos de verdade.

De acordo com as suas investigações, Foucault revela que a tecnologia de poder incorporada pelo Estado é oriunda de uma antiga tradição de governo, pertencente às instituições cristãs, denominada de "poder pastoral". Nesse sentido, Foucault resgata historicamente essa tradição:

> O cristianismo é a única religião a se organizar como uma Igreja. E como tal, postula o princípio de que certos indivíduos podem, por sua qualidade religiosa, servir a outros não como príncipes, magistrados, profetas,

> adivinhos, benfeitores e educadores, mas como pastores. (1995, p. 237).

Em relação ao que se pode designar sob essa determinada forma de poder, Foucault destaca ainda quatro considerações: 1) O seu objetivo final consiste em proporcionar a salvação no outro mundo; 2) Além de comandar, o poder pastoral deve se dispor ao sacrifício pela vida e à salvação do rebanho; 3) Ele se encarrega de gerenciar tanto a comunidade em geral, quanto a vida do indivíduo em particular; 4) Necessita de um saber que seja capaz de guiar as almas, de modo a explorar a intimidade e os segredos de cada um dos indivíduos. Em geral, esse modo de exercício do poder é impulsionado por uma produção da verdade que se refere ao próprio indivíduo, sendo por meio desse saber e os seus efeitos de poder que a sujeição e a produção de subjetividade podem ser garantidas.

Ainda em relação à assimilação do poder pastoral ao Estado moderno, Foucault esclarece algo sobre uma mudança que ocorreu no objetivo desse poder. Trata-se da questão da salvação, já que o que interessa ao Estado concerne aos acontecimentos desse mundo, e não ao mundo que viria após a morte. Nesse sentido, a palavra salvação pode assumir diferentes significados: "[...] saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes" (1995, p. 238). Desse modo, a preocupação do Estado, diferentemente da pastoral antiga, passou a se vincular com os objetivos mundanos. A questão da administração do poder pastoral também passou por transformações, no sentido de intensificar a abrangência e dar apoio ao poder estatal. Foucault diz que essa administração passava pela aparelhagem do Estado e por suas instituições, dentre as quais predominavam a polícia, os empreendimentos privados, a família e a medicina. Por fim, essa multiplicação dos objetivos e a diversificação desses agentes do poder (instituições) partiram da construção do saber sobre o homem em dois sentidos polarizados: "[...] um, globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo" (1995, p. 238).

Em relação a esse polo globalizador e populacional, Foucault, no curso intitulado "Em Defesa da Sociedade", discorre sobre o surgimento dessa nova tecnologia de poder, denominada por ele de "biopolítica". Para que esse fenômeno possa ser compreendido no seu viés histórico, é necessário que se referencie a teoria que embasava a forma de poder que era anterior: a teoria clássica da soberania. A partir dela, o soberano, ao deter o direito sobre a vida e a morte, fez com que isso fosse aplicado na forma de "[...] fazer morrer e deixar viver" (1999, p. 286). Sendo o soberano aquele que tem o direito de

fazer matar, de acordo com a sua vontade, então o direito à vida e à morte dos súditos são dependentes das decisões do soberano. Nesse sentido, há um desequilíbrio na relação de direito entre vida e morte que define a forma como esse poder vai ser exercido, já que é só a partir do direito do soberano de fazer matar, que o direito à vida vai poder aparecer, na forma de "deixar viver".

No século XIX, esse direito político foi modificado e complementado em uma outra forma de se exercer o poder, no sentido de haver uma inversão daquelas funções. Agora, o direito vai consistir em "[...] fazer viver e deixar morrer" (FOUCAULT, 1999, p. 287), de modo que a manutenção e o prolongamento da vida se tornou o cerne de atuação desse poder totalizante e que, por meio dessa biopolítica, uma série de mecanismos de controle foram criados e empregados no gerenciamento da espécie humana.

Ocorreu que, antes da efetivação do poder biopolítico, nos séculos XVII e XVIII, outra tecnologia de poder já havia sido inaugurada. Ela se referia às técnicas de poder que se concentravam no corpo individual e que, como foi comentado anteriormente, consistiam em "[...] procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade" (FOUCAULT, 1999, p. 288). Denominadas por Foucault de tecnologia disciplinar do trabalho, elas também se direcionavam, por meio de exercícios e treinamentos, a aumentar e extrair a força útil do sujeito, sendo isso garantido por uma racionalização e uma economia que se efetuavam por meio de "[...] todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios" (1999, p. 288).

Já na segunda metade do século XVIII, a tecnologia biopolítica surgia de modo a modificar parcialmente as relações de poder, ao mesmo tempo se integrando e se implantando na técnica disciplinar, numa relação mútua de complementação e de articulação. Enquanto a disciplina se aplicava ao corpo, à sua individualização, a biopolítica se diferia por atuar no conjunto da espécie humana, na massificação dos sujeitos, como Foucault (1999, p. 289) ressalta:

> [...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por

> processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.

A partir do recurso à medição estatística na construção de demografias, a biopolítica se introduziu na produção de saber e do controle em relação aos "[...] processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade" (FOUCAULT, 1999, p. 290). Em decorrência das eventualidades que atingem a população, especificamente as que oferecem risco na baixa de energia e na produtividade do trabalho, que enfraquecem a vida e geram custos ao Estado, é que a biopolítica irá lançar mão de seus mecanismos reguladores. Nesse sentido, Foucault elenca quatro áreas de intervenção da biopolítica, todas elas geradoras de problemas que induzem a uma incapacidade de inserção do sujeito no campo produtivo: a *morbidade*, a *natalidade*, nas quais se inserem a higienização e a medicalização da população; a das *capacidades biológicas* diversas, como a velhice, os acidentes, as enfermidades e as anomalias; e *a relação entre espécie humana* e o *seu meio de existência*, nos efeitos do meio geográfico que eventualmente geram problemas de saúde, sejam na natureza ou na cidade.

Com efeito, é notável que a biopolítica se preocupa com o corpo múltiplo da população, enquanto massa de indivíduos, o que é colocado como problema de ordem política, científica e biológica. Esses problemas são de longa duração, imprevisíveis e aleatórios, e apenas são considerados devido aos seus efeitos econômicos e políticos. Tendo como suporte às medições, estimativas estatísticas e previsões, a biopolítica se incumbe de agir nas causas globais desses fenômenos que são problemáticos, como, por exemplo, "[...] modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encompridar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade" (FOUCAULT, 1999, p. 293). Em relação às suas funções, os mecanismos reguladores agem sobre a população ao:

> [...] fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma, de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida (1999, p. 293-294).

O elemento que permite tanto ao poder disciplinar, quanto ao biopolítico, deter o controle sobre o corpo e a multiplicidade biológica diz respeito à implementação da "norma". É ela que estabelece as condições de disciplinarização e de regulamentação da

vida, no sentido de estabelecer uma ordem que se estende do orgânico ao nível biológico. Nesse sentido, a sociedade de normalização opera de acordo com a norma da disciplina e a norma da regulamentação, o que constitui um poder sobre a vida que vai do nível do corpo ao da população, portanto, um biopoder.

Foucault se depara com um problema que se refere a um paradoxo do biopoder, pois, já que o Estado atua sob a lógica regulamentadora que age sobre o aumento e o prolongamento da vida, de forma a assegurá-la, como pode ele exercer o direito de matar tanto os seus inimigos quanto os seus próprios cidadãos? "Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer?" (1999, p. 304). Segundo Foucault, a justificativa que o Estado encontrou para poder se valer do direito de matar, diante da emergência do biopoder, foi exatamente a invocação do racismo. Esse seria um fenômeno quase inerente ao funcionamento do Estado moderno. O racismo consiste precisamente em introduzir um corte no domínio da vida, em estabelecer o que deve viver e o que deve morrer. Sobre essa questão, Foucault esclarece que:

> No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação das raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. (1999, p. 304).

Por outro lado, o racismo também assumiu no Estado moderno uma função que consiste na relação de que quanto mais se permite e se induza que o outro morra, maior serão as chances daquele de permanecer vivo, ou ainda, a de que a sobrevivência de um depende do assassinato do outro. Seria a recuperação de uma relação do tipo guerreiro, mas que na verdade se volta a um jogo biológico:

> [...] "quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mas eu – não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar". A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do normal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (FOUCAULT, 1999, p. 305).

O biopoder apenas poderia funcionar desse modo se considerasse esses inimigos como sendo os perigos biológicos que assolam, interna ou externamente, a população. Para que se possa tirar a vida de alguém na sociedade de normalização, o racismo se coloca como condição de aceitabilidade para tal efetuação. Ou ainda, "A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo" (FOUCAULT, 1999, p. 306).

O discurso do biopoder é, de acordo com Foucault, assegurado e articulado pelo conjunto de noções presente na teoria evolucionista de Darwin. A partir dos temas do evolucionismo é que se poderá dar passagem aos atos de atrocidades contra grupos e populações que não se encaixam na norma biológica vigente, e é essa apropriação darwinista que permite "[...] uma maneira de pensar as relações de colonização, a necessidade das guerras, a criminalidade, os fenômenos da loucura e da doença mental, a história das sociedades com suas diferentes classes, etc." (1999, p. 307).

A questão da loucura, da criminalidade, das anomalias diversas etc., pode ser compreendida nessa perspectiva em que o Estado moderno, ao operar na lógica do biopoder, concebeu essas "anormalidades" nos termos de racismo no objetivo de destinar esses grupos à morte ou ao isolamento. Em contrapartida, a economia do biopoder assegura a função da morte na medida em que a eliminação de uns implica no fortalecimento biológico, ou na purificação, de uma raça. A título de concepção de morte, Foucault esclarece:

> É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassínio direto, mas também tudo o que pode ser assassínio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição etc. (1999, p. 306).

Foucault (1995) ressalta que, depois da consolidação da nova estrutura política que se instaurou no Estado moderno, o tipo de luta considerado mais importante repousa na resistência aos modos de sujeição da subjetividade, tendo em vista o aperfeiçoamento das formas de governo dos indivíduos. A força que o Estado possui, segundo o filósofo, deve-se ao fato de que ele atua ao estender o seu poder tanto de uma forma totalizante, quanto individualizante. Isso quer dizer que o Estado consegue manter a sua soberania ao exercer, por meio de seus mecanismos e instituições, políticas que visam ao controle populacional por meio da criação e manutenção de instrumentos e técnicas para a produção

de subjetividade, como também ele é responsável pelos dispositivos de poder que estão engajados no controle e na normalização dos indivíduos. Portanto, Foucault (2004) ressalta a importância de se analisar essas tecnologias governamentais nos efeitos que elas produzem sobre os sujeitos, tendo em vista que, frequentemente, é por meio delas que são gerados e mantidos os estados de dominação.

Diante das complexas relações de poder, a partir da introdução do Estado moderno, quando se intensificaram os mecanismos de gestão da vida, o filósofo comenta sobre a necessidade de uma nova economia das relações de poder. Desde Kant, a filosofia então se propõe ao papel de questionar os "[...] excessivos poderes da racionalidade política" (FOUCAULT, 1995, p. 233), e que o caminho mais adequado para se colocar formas de resistência a essa captura do sujeito deve ser o da investigação das racionalidades específicas. Sendo assim, é possível constatar que, nas sociedades modernas, a racionalização, ou a subjetivação, ocorre em variados campos, "[...] cada um dos quais com uma referência a uma experiência fundamental: a loucura, a doença, a morte, o crime, a sexualidade, etc." (1995, p. 233).

As contribuições de Foucault acerca dos modos de operação do saber e do poder nos variados domínios científicos e institucionais das sociedades contemporâneas colocam à disposição elementos que nos permitem exercer a atividade do pensamento como uma problematização, no sentido de libertar nossas concepções e práticas das amarras que subjugam a constituição do sujeito em moldes biopolíticos e disciplinares. Em face da constatação da presença desses mecanismos e tecnologias que interferem no funcionamento escolar e na produção de subjetividades engajadas na ordem dominante, ainda assim é possível vislumbrarmos determinadas práticas de resistência que se direcionam na tentativa de estabelecer uma maior autonomia de ação e de desenvolvimento crítico do pensamento.

No campo da micropolítica, a partir de intervenções criativas e potencializadoras do cotidiano escolar, insere-se o privilégio da implicação de lutas que compreendam os conflitos e as subjugações que geram efeitos enfadonhos e violentos nos corpos dos atores inseridos na escola. Em prol da emancipação do pensamento e da heterogeneidade na produção de subjetividades, essas lutas podem ganhar visibilidade e força na medida em que os sujeitos se afetem e tomem consciência do engendramento político, social e econômico com que a maquinaria do poder instaura, silenciosamente, as

perversidades que subornam os modos de vida aceitados pelas normas vigentes. Longe de esperar uma mobilização em massa, a saída que podemos encontrar pode ser encaminhada no sentido de provocar pequenas transformações na arte de educar que, ao passo que se multipliquem e que despertem a curiosidade coletiva, podem adquirir maior consistência e movimentação política e ética nos modos de olhar e de trabalhar a relação entre sujeito, conhecimento e formação humana.

3. O posicionamento ético e político da psicagogia na formação humana

Nos cursos realizados por Foucault no *Collège de France*, o fundo arqueogeanológico das relações entre sujeito e jogos de verdade permaneceu como cerne de suas elaborações, até mesmo de modo a se acentuar tal perspectiva ao lidar com esses termos mais diretamente. Já no curso *Hermenêutica do Sujeito*, a problemática de pesquisa abordada se refere à *prática de si*, sendo considerada por Foucault (2004) como um fenômeno ainda de bastante relevância nas sociedades ocidentais desde a época greco-romana.

O deslocamento de temáticas que, admitido por Foucault (2004), começa nas práticas coercitivas na perspectiva do poder e da produção da verdade – investigadas por ele nas suas primeiras fases do pensamento –, passa também pelo campo do governo e do cuidado de si. Nessa última fase, a preocupação principal concerne à questão da autoformação do sujeito, da possibilidade de que em uma prática ascética o sujeito possa se munir "[...] de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um modo de ser" (2004, p. 265).

De acordo com Foucault, ao longo dos oito séculos da cultura grega antiga, havia uma preocupação primordial com a questão da liberdade individual, de modo a permanecer como um problema fundamental que impulsionava o pensamento e as práticas que distanciavam o homem da posição de escravo – seja "[...] de uma outra cidade, daqueles que o cercam, daqueles que o governam, de suas próprias paixões" (2004, p. 268). Para tanto, os gregos e os romanos (estes últimos em menor medida) buscavam um cuidado que consistia na ocupação de si mesmo, tendo em vista uma plena condução de si e a prática de liberdade, no sentido do autoconhecimento e da autoformação que superasse a cristalização do ser.

Foucault afirma que esse cuidado de si é o que fundamenta a ética antiga e que gera a sua posição e forma tão peculiar na história, de modo que "[...] a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental: 'cuida-te de ti mesmo'" (2004, p. 268). Os gregos, segundo Foucault, admitiam a dimensão ética da vida como um cuidado que consistia na problematização da liberdade de si mesmo e dos outros. É nesse sentido que o *êthos*, considerado como a maneira de ser e de conduzir a si mesmo, é abordado como a racionalização ética fundamentada na liberdade, pois é por meio dele que se poderia concretizar o exercício da liberdade. Desse modo, a liberdade dos

indivíduos adquire o seu contorno nos "[...] hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc." (2004, p. 270). Ou seja, nesse *êthos* que só se torna belo quando há práticas de liberdade que podem ser efetivadas se houver um trabalho de transformação sobre e através de si mesmo.

A relação entre liberdade e política é evidenciada por Foucault, uma vez que é possível estabelecer modelos políticos que concernem às diferentes formas e possibilidades de conquistar uma existência livre, e para o que demanda uma relação de poder que permita "[...] não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle, chamada de *archê* – poder, comando." (2004, p. 270). Para Foucault, as estratégias de resistência contra os estados de dominação não se restringem estritamente à relação de si consigo mesmo. A noção de governamentalidade se refere justamente às práticas que o sujeito desenvolve no âmbito do governo dos outros, ou seja, aos instrumentos que ele tem à disposição para que possa determinar e organizar a conduta dos outros, tudo isso fundamentado na condição de liberdade das duas partes. As práticas de si, consideradas como uma constituição ativa municiada pelo sujeito, não são invenções individuais, ou exclusivas dele mesmo. Elas estão respaldadas em instrumentos e artifícios que já se encontram dispostos na cultura a que o indivíduo pertence, e que podem ser adotadas ou impostas por mecanismos externos.

A reflexão ética e política do Cuidado de Si no âmbito da governamentalização diz respeito à recusa do sujeito ao não se permitir ser governado segundo determinados ditames impostos nas relações com os dispositivos disciplinares. O sujeito cria, então, a opção de escolher táticas e estratégias que se engendram em outro modo de constituir-se a si mesmo, em modos de existência desprendidos das forças dominantes outrora predominantes. Sendo assim, pode-se falar sobre a abertura de processos de subjetivação em que a vida pode ser orientada como uma obra de arte que tende a "[...] transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece" (PAGNI, 2011a, p. 313).

Ao tematizar a questão do cuidado de si na dimensão pedagógica, pautamo-nos por Foucault (2006) ao expor que há processos de subjetivação que se manifestam imbricados em questões éticas, políticas e pedagógicas. Nesse sentido, suas análises apontam para um movimento de contestação dos processos de produção do sujeito do saber, sendo ele dominado pelo próprio saber, sem necessariamente se dar conta de tal assujeitação. A noção de *si mesmo* aplicada à pedagogia produz uma nova forma de

conceber a educação, diferente daquela que induz a uma "[...] lógica normalizadora disciplinar ou biopolítica, na qual educar se realiza pelo apoio, seja da lei e da norma, seja da regulamentação e do controle, tudo em meio a uma pedagogia que se quer, ela mesma, saber e ciência." (FREITAS, 2013, p. 326). Portanto, a possibilidade que se vê emergir dessa problematização é a arte de viver, proposta a partir da dimensão ética e existencial imbricada na vivência da relação educativo-formativa, sendo ela fruto de um dizer-fazer ético (FREITAS, 2014).

Ao abordar as práticas que envolvem o cuidado de si na obra foucaultiana, Pagni (2011a) ressalta que elas se oferecem como um meio para se aproximar da liberdade, de modo que a ética envolvida aí está imbricada com as escolhas que visam "[...] a potencialização da vida e do aprimoramento da existência" (2011a, p. 311). Ainda segundo esse autor, Foucault pauta as práticas do cuidado de si no sentido de haver a construção de modos de existência:

> [...] contrapondo-se à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, podendo se encontrar aí certa resistência a estes últimos e ensaiar outras relações de poder que ampliem a liberdade. Para que isso ocorra, a recomendação é de que os sujeitos se ocupem de si mesmos como um imperativo ontológico e ético imanente, fazendo-os voltarem os seus olhares e os seus pensamentos sobre as verdades assimiladas em sua existência e possam escolher os seus melhores guias para conduzir a sua vida, mesmo enquanto cuidam de outros. Assim, não é pelo fato de aprender a cuidar dos outros que esses sujeitos estabeleceriam as suas ligações com a ética, mas é justamente porque eles cuidariam de um si, que lhes é anterior ontologicamente, e que se impõe como um imperativo ético, tal como postulado por certa tradição grega (2011a, p. 311).

Para se chegar a uma modalidade de guiar os sujeitos por meio do diálogo e que esteja comprometida com a aplicação da verdade, de modo a escapar daquela pedagogia normalizadora, Foucault, na obra *Hermenêutica do sujeito*, apresenta um conceito fundamental, o de *parresía*. Sobre esse tema, ele define que é o ato de dizer a verdade, ser franco com o sujeito a quem se dirige a palavra, sendo necessário que a conduta coincida com o que é transmitido por meio das palavras. Nesse sentido, o filósofo expõe:

> O sujeito que fala se compromete. No mesmo momento em que diz 'eu

> digo a verdade', compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta, uma conduta que obedece ponto por ponto à verdade por ele formulada. É neste sentido que não pode haver ensinamento da verdade sem um *exemplum.* Não pode haver ensinamento da verdade sem que aquele que diz a verdade dê o exemplo desta verdade (2006, p. 492).

A *parresía*, funcionando dessa maneira, encaminha-se no sentido de produzir um determinado efeito sobre o ser a quem é destinado o discurso, já que se supõe que a verdade enunciada na fala do "parrhesiasta" não é ainda de conhecimento do sujeito receptor. Sendo assim, há uma verdade que provoca uma mudança no estado do ser, a qual pode se exercer de maneiras diversas, às vezes sendo imprevisível, já que cada indivíduo assimila o conteúdo de acordo com a sua singularidade. Sobre esse processo, pode-se denominá-lo de ***psicagogia***, estando intrinsicamente relacionado com o conceito de *parresía*. É nesse ponto que Foucault irá distinguir a pedagogia tradicional das escolas em relação à psicagogia:

> Chamemos, se quisermos, "pedagógica" a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica. Se chamamos "pedagógica", portanto, esta relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar **"psicagógica" a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos**. (2006, p. 493, grifo nosso).

A pedagogia quer produzir o sujeito, já a psicagogia visa à transformação do ser do sujeito. Foucault verificou que essa dualidade na educação já se encontrava há tempos na humanidade, desde a cultura grega, a qual cunhou ambos os termos. Daquela época até o presente, houve diferentes denominações para eles: na Idade Média, era a diferença entre educação e formação; no período Clássico, educação produzida pela cultura e educação produzida pela natureza; no século XIX, Nietzsche os colocou como educação natural e educação da preguiça; no século XX, educação e pedagogia (QUICENO CASTRILLÓN, 2003).

Ao operar o termo "psicagogia", Foucault propõe um fazer educativo diferente da pedagogia tradicional. Nessa nova modalidade de fazer e pensar a educação, o sujeito é instruído a ser ativo na construção de discursos verdadeiros acerca de si mesmo e de

percepções autênticas sobre outros fenômenos, sendo que essas verdades apenas podem ser desveladas diante de uma relação de encorajamento, que possibilita uma ultrapassagem de si mesmo. O conhecimento pelo qual a psicagogia deve se interessar é aquele que "modifica a natureza mesma do sujeito, ou melhor, a sua maneira de agir, o seu *êthos"* (FREITAS, 2013, p. 331), fazendo parte de uma dimensão que pertence à arte ou à estética da existência.

O problema de se confiar à ação do discurso a responsabilidade de fazer florescer uma formação ética se encontra na falta de garantias de que ele, por si só, irá cumprir essa missão educativa. Diante de tal fato, a psicagogia, de acordo com Foucault, coloca como foco a reflexão sobre a própria relação mestre-discípulo, sendo uma condição necessária a ser considerada para que haja uma transformação no modo de ser do sujeito que está inserido em um processo educacional. Nesse sentido, fazendo uma análise sobre a aplicabilidade da psicagogia, Freitas salienta:

> Há uma face desagradável, mesmo brutal, violenta, na educação como psicagogia, pois, por um lado, sendo diferente de um processo pedagógico convencional, não há aqui técnicas didáticas a serem aplicadas, por outro, ela conduz a um processo perigoso de singularização ética dos sujeitos capaz de colocar em risco as próprias instituições políticas e os poderes vigentes em jogo [...] a filosofia praticada como cuidado de si e como pedagogia (*paideia*) exige um modo específico de pôr em ação o discurso, no vínculo mestre-discípulo, que demanda não uma retórica, mas uma erótica já que a questão posta pela pedagogia, exercida como uma psicagogia, não é simplesmente a do *sentido do saber* ou o *saber do sentido*, mas propriamente o *sentido da presença* e a *presença do sentido* na relação formativa vivenciada entre mestres e discípulo. (2013, p. 332, grifo do autor).

A psicagogia procura estabelecer um modo singular na relação entre professor e aluno, de maneira que não se ignore o contato sensível, que é tão fundamental ao trabalho para se chegar a uma verdade intrínseca a essa relação e comprometida com a ética e a dimensão existencial no contexto educacional. Nesse sentido, as emoções manifestadas nos sujeitos envolvidos nessa relação se colocam como uma ferramenta essencial no fazer psicagógico, no qual o pensamento poético e o amoroso se fazem presentes na função de esclarecer demandas políticas e éticas (FREITAS, 2013).

De modo geral, pode-se dizer que o foco desta pesquisa está fundamentado na reflexão acerca da noção de psicagogia, apresentada por Foucault e com a qual ele

demonstra, por meio de uma investigação sobre as relações educativas na Grécia Antiga e na Idade Média, qual seria o papel da pedagogia se queremos que a educação seja transformadora da constituição do ser mesmo dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, a psicagogia é aqui empregada como um signo que permite ao pensamento elucidar, enquanto um trabalho de diagnóstico da atualidade, os jogos de poder e saber que atuam na governamentalização dos sujeitos no âmbito da formação humana. Na medida em que a psicagogia encontra o seu sentido como uma prática do cuidado de si, no governo de si mesmo, ela pode propiciar o rompimento com a produção de assujeitamento da subjetividade a que a pedagogia das habilidades e das competências está disposta, em meio à disciplinarização e normalização dos atores escolares.

Na verdade, o filósofo fez uma apropriação da psicagogia que originalmente significa “a arte de conduzir e guiar as almas”, mas aqui tratada como um dispositivo que permite a libertação do sujeito, até certo ponto, dos mecanismos de controle e determinação das subjetividades em nossa sociedade e que tanto produz assujeitamento dos corpos e das vontades aos domínios institucionais. O exercício da psicagogia demanda que o professor proponha uma relação na qual ele se sensibilize, em face dos desejos e vontades de seus aprendizes, propondo acolher de maneira comprometida as demandas que surgem e que sustentam o desenvolvimento dos sujeitos, sendo ele um mestre que irá guiar o aprendiz a traçar uma trajetória autêntica para si e repleta de sentido. Sendo assim, para que se alcance essa transformação do ser, do si mesmo, o mestre é aquele que guia e possibilita essa passagem de afetos que irá produzir sentido para os sujeitos dessa relação formativa, tendo a tarefa de permitir e incentivar o cuidado de si ao captar e valorizar as singularidades que ressoam na classe.

O tema da psicagogia coloca em questão a necessidade de se comprometer com os aspectos existenciais, poéticos, afetivos e emocionais tão presentes na tarefa de lecionar e que interferem nos processos de aprendizagem. Ela apresenta uma nova concepção no que se refere aos problemas e dilemas que perpassam o pensamento e a prática pedagógica, de maneira a compreender a educação como uma arte da existência na qual os modos de subjetivação assumem o destaque, pois é por meio deles que se podem considerar as questões éticas, políticas e estéticas (SILVA; FREITAS, 2015). Portanto, o desenvolvimento dessa modalidade de pensamento que irá ser colocada em prática nesta pesquisa abre a oportunidade de beneficiar e contribuir para uma maior fundamentação

teórica acerca de uma educação engajada com a formação ética de sujeitos, os quais podem assumir um maior comprometimento com o cuidado de si. Essa forma de cuidado afeta a construção de significados e a produção de verdades que os sujeitos empregam nas suas vivências em sociedade, de modo que o tema da formação humana não seja mais um aspecto que, já naturalizado no pensamento e na prática educativa, imponha-se como um determinante na forma de governo e produção de sujeitos reféns de saberes já cristalizados e dissociados das singularidades que os apreendem.

O olhar que o cuidado de si e a psicagogia privilegiam em torno das nuances envolvidas nas formas de governo da vida são de fundamental importância no que se refere aos problemas da relação entre professor e aluno, podendo abrir novas perspectivas para se pensar questões que se referem à formação humana, nas quais a ética está engajada como a potencialização dos sujeitos, em face das circunstâncias da vida que tentam privá-los de si mesmos. Sabe-se que tais conflitos, colocados muitas vezes pelos educadores como principal queixa no exercício do seu trabalho, ocorrem frequentemente dentro da sala de aula e interferem no objetivo de se trabalhar em prol da formação de sujeitos capacitados a lidarem com as exigências e desafios que se fazem presentes ao longo da vida.

Para a resolução dos conflitos de dominação, no sentido de se procurar atingir uma relação professor-aluno, segundo modos psicagógicos, é demandada uma desconstrução intensa e árdua, a qual permita a compreensão de que é possível estabelecer uma relação de companheirismo, de que tanto o professor quanto o aluno poderiam se sensibilizar reciprocamente, levando em consideração os desejos, paixões, emoções e sentimentos que circulam em qualquer forma de cuidado. Portanto, o aprofundamento da temática apresentada neste trabalho, o cuidado de si e a psicagogia, possibilita que haja oportunidades de se refletir e propor referências norteadoras para a resolução desses impasses, sendo embasada por uma perspectiva filosófica que lida com aspectos essenciais e transformadores das relações humanas.

Outro entrave que perpassa a problematização da pedagogia das habilidades e competências, diante do fato de não conseguir lidar com uma aprendizagem que produza transformações na constituição dos sujeitos, diz respeito à falta de motivação e de se construir sentidos que valorizem a presença dos estudantes em sala de aula. Essa condição, cada vez mais frequente, é determinada por uma rede complexa de diversos

fatores, os quais vão desde a exigência de avaliações semestrais em cada uma das disciplinas ministradas e de exames nacionais que definem pontuações individuais e institucionais, até metodologias de ensino monótonas que não consideram as peculiaridades e diferenças dos modos de aprender e que tentam produzir a homogeneização na relação com o saber, sendo todos esses fatores formas de governo que visam ao controle e à produção de vidas já pré-formatadas. O que resta ao sujeito não vai muito além do que se submeter a esses ditames já organizados pelas instituições sociais, de modo que a sua atenção e o seu interesse não encontram pontos de contato com o que a escola e o professor propõem nessa relação, pois estes já se encontram direcionados a aplicar os princípios, saberes e a disciplina atrelados àqueles fatores, os quais determinam as funções exercidas na escola. Como as instituições de ensino se encontram projetadas para a manutenção de uma ordem, uma vez que elas são parte integrante da base que sustenta formas de poder e saber, não é de se espantar que os sujeitos nesses espaços estejam esfacelados frente às tentativas frustradas de produzir e receber uma educação com efeitos qualitativos e transformadores. Tais consequências dizem respeito à produção de corpos impotentes, corpos que, aos poucos, perdem sua intensidade na capacidade de afetar e de serem afetados, de modo a contribuir para uma educação que não passe de uma mera tarefa de assimilação de conteúdos e aprendizagem de novas habilidades, um conhecimento "neutro" injetado em sujeitos que aprendem passivamente aquilo que se diz verdadeiro.

Diante do quadro exposto, pode-se verificar que o sentido da aprendizagem que aí pode surgir, o qual se espera que o aluno adquira, não condiz com os desejos, vontades, interesses e necessidades que o perpassam, além de possuir um mínimo poder de afetação nos corpos já enfileirados. Pode-se dizer que há uma imensa batalha em que as artes de governo tentam impor aquele sentido para que seja assimilado pelos estudantes; esse conflito sempre estará fadado ao fracasso para ambas as partes, pois de um lado há corpos que relutam contra determinadas formas de obediência que levam à ordem institucional e, do outro lado, estão aqueles que, na maioria das vezes, encontram a frustração por não obterem os resultados esperados. A psicagogia provoca aqui um questionamento de fundo político e ético, intrinsicamente relacionado aos processos de subjetivação e aos poderes institucionais que pretendem manter certo controle, pois ela escancara a monopolização daquele sentido de aprendizagem e o papel que ele exerce frente ao enfraquecimento das potencialidades dos aprendizes, tendo em vista a sua

relação com a responsabilidade originária dos fatores de governamentalização que dominam grande parte dos modelos de educação existentes. Admitida como uma proposta alternativa, a psicagogia revela a existência de outra possibilidade para a busca da compreensão acerca da relação entre o processo de formação e as singularidades que demandam um outro cuidar, uma nova postura na forma de se conceber o como fazer pedagogia e os objetivos educacionais, pois é por meio do olhar afetivo e comprometido com a liberdade que se torna possível uma presença interessada em sala de aula, criando sentidos que correspondam aos desejos e aos fluxos de pensamentos. Tal combinação é necessária à dimensão formativa da psicagogia, para que haja a possibilidade de transformação dos modos de ser e de se relacionar, mas que também depende da existência de sentidos que sejam parte da realidade do aluno. Sendo assim, a força criativa em torno da noção de psicagogia possibilita, no fazer educativo, o surgimento de novos valores e verdades que possibilitarão outras formas de orientar os sujeitos em suas respectivas relações com os outros, os conhecimentos, a corporeidade, o espaço, a sociedade; enfim, com as coisas mundanas e existenciais que compõem e fortalecem o devir.

Capítulo 2

Da ética do cuidado de si à psicagogia como *paideia*

Em “Hermenêutica do sujeito”, Foucault (2006) parte da relação entre sujeito e verdade para investigar as tramas que ocorreram na história do pensamento ocidental, tendo em vista as transformações nos regimes de verdade com os quais o homem pôde constituir a si mesmo. Para tanto, o filósofo escolhe a noção de cuidado de si, no grego, *epiméleia heautoû*, para demonstrar a real importância que ela havia despertado no período antigo, uma vez que, posteriormente, o uso da noção de *gnôthi seautón* – conhece-te a ti mesmo – havia ofuscado, ou marginalizado, o problema do cuidado de si na História da Filosofia. De acordo com Foucault, nas análises dos textos de Xenofonte e Platão sobre Sócrates, o *gnôthi seautón* é tratado como uma das modalidades de prática do cuidado de si mesmo, ou seja, está por vezes acoplado e, por outras, subordinado ao princípio mais geral da *epiméleia heautoû*. Portanto, é na figura de Sócrates que essas premissas irão se desenrolar, pois ele mesmo se encarrega de encorajar os outros a se voltarem para si mesmos, de modo a estabelecer uma relação de ocupação e trabalho sobre si, para que assim não haja o esquecimento da própria espiritualidade do homem. O conhecimento de si mesmo, o ocupar-se com as próprias questões é, fundamentalmente, uma das formas que contribuem para os processos engajados no cuidado de si.

Segundo Foucault, o surgimento das técnicas de si e das diferentes abordagens na maneira como elas eram desenvolvidas, remete-nos a períodos anteriores à Sócrates e Platão, podendo ser encontrada na Grécia arcaica e em outras sociedades. Ainda que elas consistissem em uma forma pré-filosófica, já havia indícios da existência de procedimentos que partiam do princípio de que seria preciso um trabalho sobre si mesmo por meio de práticas específicas que modificassem o eu do sujeito e para que, assim, a verdade pudesse ser encontrada. Portanto, Foucault afirma que já se fazia presente nesses contextos “[...] toda uma tecnologia de si que estava em relação com o saber, quer se tratasse de conhecimentos particulares, quer do acesso global à própria verdade” (2006, p. 59). Porém, é em Platão que se encontra o primeiro grande teórico do tema, quando ele reorganiza os elementos técnicos das formas de cuidado de si que já se encontravam inseridas na cultura grega, de modo que foi ele o responsável por elaborar a teoria da *epiméleia heautoû* em

contornos mais abrangentes e, dessa forma, fazer impulsionar a difusão desse pensamento no decorrer da história.

O impacto e a influência da noção do cuidado de si não ficaram restritos apenas ao período em que Sócrates viveu, mas atravessaram a cultura grega, helenística e romana, demarcando uma atitude filosófica para os pensadores que vieram depois e que se apropriaram daquele princípio. Além de constituir uma prática filosófica, o cuidado de si culminou ainda no que Foucault denominou de "fenômeno cultural de conjunto" (2006, p. 13), ou "cultura de si" (2014, p. 56-58), de modo a atingir o seu ápice nos dois primeiros séculos do período imperial – ainda que tenha se restringido a grupos sociais seletos, os quais detinham as condições culturais necessárias para dar sentido e realidade a essa prática. Nesse sentido, a arte da existência está sob o domínio do princípio, segundo o qual é preciso ter cuidado consigo, no sentido de que ele "[...] fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática" (FOUCAULT, 2014, p. 56-57), fazendo parte dessa cultura de si:

> Não é meramente como condição de acesso à vida filosófica, no sentido estrito e pleno do termo, que é preciso cuidar de si mesmo. Mas, como veremos, tentarei mostrar-lhes de que maneira este princípio de precisar ocupar-se consigo mesmo tornou-se, de modo geral, o princípio de toda conduta racional, em toda forma de vida ativa que pretendesse, efetivamente, obedecer ao princípio da racionalidade moral. A incitação a ocupar-se consigo mesmo alcançou, durante o longo brilho do pensamento helenístico e romano, uma extensão tão grande que se tornou, creio, um verdadeiro fenômeno cultural de conjunto (FOUCAULT, 2006, p. 13).

Tendo como origem a filosofia socrática, a cultura de si tomou outros desprendimentos e gerou novas significações filosóficas, em que os propósitos consistiam na formulação de diferentes formas de se exercer a arte da existência. Através de variadas doutrinas, o preceito de ocupar-se consigo mesmo implicou em ressonâncias que atingiam aqueles grupos na forma de:

> [...] uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu,

> assim, uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (FOUCAULT, 2014, p. 58).

É nesse sentido que não se pode conceber as práticas de si como um fenômeno de isolamento, mas sim como uma forma de intensificação das relações sociais. Isso porque, em grande medida, foram desenvolvidas e exercitadas em espaços de diferentes graus de institucionalização, como as escolas filosóficas, além de que também estavam presentes nas relações de amizade, parentesco e de obrigação. Seja por meio das funções do mestre, guia, conselheiro ou confidente, todas elas partem da dinâmica de que há um responsável que deve ter cuidado em relação ao cuidado que os outros têm de si e que, portanto, contribuem para o aperfeiçoamento das relações sociais (FOUCAULT, 2014).

Comentando sobre esse fenômeno cultural de conjunto, Foucault (2006) também elucida a presença intensa do cuidado de si como um acontecimento no pensamento, devido ao fato de que o seu emprego, nas diferentes formas que foram propostas naquelas sociedades, foi demarcado por formulações e transformações que persistiram desde o século V a.C. até os séculos IV e V d.C. Isso quer dizer que, a partir da introdução dos princípios e das práticas do cuidado de si no cotidiano daquelas sociedades antigas, o sujeito moderno ainda mantém, no seu modo de ser, determinados elementos que remetem às relações de cuidado que foram criadas na antiguidade. É nesse sentido que a ideia de subjetividade aparece nas análises de Foucault ao abordar o tema do cuidado de si, já que por meio dele irromperam mudanças na cultura grega, helenística, romana e cristã, de modo a propor mudanças na:

> [...] maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade (2006, p. 15).

Além do conhecimento de si que deve ser vislumbrado no processo de cuidar de si, há também práticas de si que são preponderantes na busca pela transformação do *êthos* do sujeito. Na obra “História da sexualidade III”, Foucault (2014) toma os textos dos

séculos I e II para dizer que, sendo um período em que se recorria à defesa de uma austeridade sexual no âmbito da reflexão moral, houve uma intensificação da relação que o sujeito podia manter consigo mesmo, pois a concepção vigente era a de que a constituição do ser é diretamente determinada por seus atos. Nesse sentido, em detrimento de leis oriundas do poder político e religioso, essa austeridade tomou forma por meio de textos que demarcam, de acordo com Foucault (2014, p. 53), a:

> Insistência sobre a atenção que convém ter para consigo mesmo; é a modalidade, a amplitude, a permanência, a exatidão da vigilância que é solicitada; é a inquietação com todos os distúrbios do corpo e da alma que é preciso evitar por meio de um regime austero; é a importância de se respeitar a si mesmo, não simplesmente em seu próprio *status*, mas em seu próprio ser racional, suportando a privação dos prazeres ou limitando o seu uso ao casamento ou à procriação.

Portanto, a prática da *epiméleia* envolve um labor sobre si mesmo, de modo que o sujeito se vê encarregado de empregar um esforço árduo nas tarefas destinadas ao cuidado de si. O tempo que ele dispõe, longe de ser vazio, é preenchido por um conjunto de ocupações, as quais propiciam uma intensificação na relação que se pode ter consigo mesmo. Dentre essas atividades, Foucault (2014, p. 66) destaca:

> Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se tomam sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabem mas de que convém apropriar-se ainda melhor.

Ao retomar o objetivo comum das práticas de si, apesar dos detalhes diferenciais que elas possuem entre si, Foucault argumenta que elas podem ser concebidas pelo princípio geral da conversão a si mesmo. Por meio de exercícios que consistem na relação de si para consigo, o sujeito se propõe a uma modificação da atividade que ele mantém nas ocupações já constituídas, na forma de um deslocamento do olhar que não se perde nas agitações e curiosidades atiçadas pelo mundo exterior, mas que se direciona à própria finalidade proposta para si mesmo e que deve ser localizada no próprio sujeito.

Para tanto, o processo que culmina nessa autotransformação diz respeito a uma trajetória que resiste às dependências e sujeições encontradas nas relações já estabelecidas, de modo que esse percurso sempre deverá se comprometer com o retorno a si mesmo, como "[...] um porto abrigado das tempestades ou como uma cidadela protegida por suas muralhas" (FOUCAULT, 2014, p. 83).

A relação consigo também é caracterizada por meio da ética do domínio, a qual é um desdobramento da ideia de posse que está inserida no modelo jurídico. Tal constatação se deve ao emprego dos termos de pertencimento "a si", "ser seu" e da denotação de que o poder sobre si não pode ser alienado por nenhuma ameaça nem limitação, pois o cuidado de si depende somente de si mesmo. Além dessa relação de domínio de si, de soberania sobre as forças revoltosas difíceis de se controlar, há também o vínculo com o prazer que se pode sentir consigo mesmo quando se conseguiu atingir e aceitar a si próprio, podendo aprazer-se na relação consigo mesmo. Nesse sentido, Foucault recorre a Sêneca para realçar um estado de prazer em que nada do exterior, sendo independente do sujeito, pode causar alguma perturbação, nem no corpo e nem na alma. E mais, ele pode ser caracterizado:

> Pelo fato de que não conhece gradação nem mudança, mas que é dado "por inteiro", e uma vez dado, nenhum acontecimento exterior pode atingi-lo. E, nisso, essa espécie de prazer pode opor-se, traço por traço, ao que é designado pelo termo de *voluptas*; este designa um prazer cuja origem deve ser colocada fora de nós e nos objetos cuja presença não nos é assegurada: consequentemente, prazer precário nele mesmo, minado pelo temor da privação, e para o qual tendemos pela força do desejo que pode ou não encontrar satisfação. A essa espécie de prazeres violentos, incertos e provisórios, o acesso a si é suscetível de substituir uma forma de prazer que, na serenidade e para sempre, se tem consigo mesmo (2014, p. 85).

Foucault (2006) aponta três características gerais, em forma de esquema, da noção de *epiméleia heautoû*. A primeira diz respeito ao *êthos*, pois ela invoca um modo de se relacionar, ou uma atitude, que se volta para si mesmo, aos outros, de fazer presença no mundo, ou seja, uma singularidade na postura geral do sujeito que demarca um enfrentamento para com o que aparece a ele. Já a segunda abarca a forma específica de atenção e de perceber a si mesmo, pois é necessário que se converta o olhar para e no

pensamento do próprio sujeito que cuida de si, um exercício de desprendimento das influências que vêm de fora. Por fim, envolve o empreendimento de ações que estejam engajadas no próprio trabalho de si sobre si mesmo, em forma de práticas e exercícios, com as quais "[...] assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos" (2006, p. 14).

Importante destacar que, ao se propor o estudo das "técnicas de si", Foucault (1997) partiu do interesse de se averiguar uma dimensão em que a subjetividade é manipulada pelo próprio sujeito, que procura gerir a sua própria identidade de acordo com determinados fins, aos quais ele mesmo se propõe por meio de procedimentos e prescritos que visam ao conhecimento e ao domínio de si por si. É na experiência que se faz de si mesmo, no saber resultante de si, que leva o filósofo a querer demonstrar a organização desse sistema complexo de saberes e práticas que constituem a formação do sujeito no cuidado de si. Nesse sentido, a história do cuidado de si parte da compreensão de que as técnicas de si são elaboradas como forma de atingir a experiência e de transformá-la, uma tarefa de constituição de si a partir do cuidado com a própria experiência de si.

Esse projeto de estudo sobre os modos pelos quais a experiência pode vir a ser objetivada, inventada, modificada e concretizada, insere-se na intersecção entre os temas, pesquisados e aprofundados por Foucault nos cursos e obras anteriores, da história da subjetividade e da governamentalidade. Em relação ao primeiro, o cuidado de si está concorrendo com a história da objetificação do sujeito em saberes e das "[...] separações operadas na sociedade em nome da loucura, da doença, da delinquência e seus efeitos sobre a constituição de um sujeito racional e normal." (FOUCAULT, 1997, p. 110). O cuidado de si pertence à história da subjetividade, na medida em que se visualiza um quadro das técnicas de si, que são indissociáveis de efeitos de saber, e que possibilitam transformações na cultura que dizem respeito às formas de trabalho de si consigo mesmo. Por outro lado, as formas de governamentalidade foram abarcadas por Foucault, em um primeiro momento, para realizar a crítica à noção vigente de "poder" (poder que é centralizado e tendo uma única fonte, um determinado núcleo) e para analisar os procedimentos e técnicas que agem na determinação da conduta dos outros por meio de relações estratégicas disseminadas e empregadas por grupos e indivíduos, como é o caso dos estudos sobre as disciplinas, o enclausuramento, a razão de Estado e a arte de governar. Já com o cuidado de si, a governamentalidade também passa a ser apreendida como um

governo de si, que também atravessa as relações com os outros, como pode ser visto nos domínios da "[...] pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida etc.)" (1997, p. 111).

A primeira seção deste capítulo parte das análises de Foucault acerca da diferenciação dos dois modos de relação entre sujeito e verdade, desenvolvidos e solidificados ao longo da história. Virtuosamente, o modo da espiritualidade se destaca na compreensão de como o princípio da *epiméleia heautoû* é apropriado pelas pessoas que se inquietavam na busca pela efetivação em seus modos de vida, no sentido de haver uma relação singular e recíproca entre esses dois agentes. Depois de concluída essa exposição, as subseções 1 e 2 irão tratar das peculiaridades e distinções do desenvolvimento e gerenciamento da cultura de si entre os períodos grego e helenístico romano.

A segunda seção se delimita a abarcar com profundidade a prática da *parresía*, isso porque o tema do cuidado de si é impossível de ser dissociado da relação tão fundamental e intrínseca a ela. Como na espiritualidade, a *parresía* também diz respeito a uma possível relação entre sujeito e verdade, mas aqui a sua relevância se caracteriza quanto a um modo autêntico de pôr em ação um discurso que se vincula, como condição, ao próprio processo de transformação de si do sujeito. A subseção 1 se destina a descrever a ideia geral sobre em que consiste a *parresía* e, em um segundo momento, busca fazer a distinção entre os modos e intencionalidades pelos quais ela foi exercitada ao longo da história; dentre eles, revela-se a psicagogia. Na subseção 2, a *parresía* é demonstrada na sua relação de efeito com a própria dimensão do *êthos* de quem a emprega, de modo que ela ultrapassa o campo discursivo e se insere, concomitantemente, como uma prova da verdade na condução e no modo de vida do sujeito. Na última subseção é realizada uma breve explanação sobre algumas questões pertinentes ao deslocamento da *parresía* após a época greco-romana. No último parágrafo, propusemo-nos a arriscar tecer algumas curtas considerações acerca da possibilidade de atualização, no campo pedagógico, da *parresía* na contemporaneidade.

Por fim, a última seção complementa as ideias contidas na relação entre *parresía* e psicagogia, no sentido de acrescentar a dimensão pedagógica e erótica da *paideia*, na qual se circunscrevem os objetivos dessas práticas de condução de si. A psicagogia, na medida em que apenas pode ser posta em prática numa relação entre mestre e discípulo, e tendo em vista a importância atribuída pela busca da verdade e de seus

efeitos de transformação no *êthos*, necessariamente se inscreve na perspectiva de uma *paideia*, ou seja, de uma produção de subjetividade no âmbito formativo do sujeito. A primeira subseção retoma o tema da *paideia*, na relação intrínseca com a psicagogia, e termina por caracterizar e diferenciar o uso da psicagogia entre os períodos greco-romano e o cristão, além de apresentar alguns apontamentos sobre a importância da relação mestre-discípulo e de descrever algumas distinções acerca dos modos de conduzir o outro nessa relação. Por fim, o capítulo finaliza com a exposição de um tópico comentado por Foucault, que diz respeito a um estado no qual o sujeito se encontra quando se abstém de cuidar de si, a *stultitia*. A partir dessa questão, buscamos problematizar a sua produção e as consequências dela diante da disposição da pedagogia das habilidades e competências no contexto atual.

1. Espiritualidade

Para Foucault, há duas relações entre o sujeito e a verdade. A primeira diz respeito ao modo mais puramente filosófico, consiste na interpretação do "[...] princípio délfico de modo epistemológico" (ADORNO, 2004, p. 57), do estudo do sujeito do conhecimento. De acordo com ele, a filosofia consiste em uma "[...] forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade" (FOUCAULT, 2006, p. 19), na investigação dos elementos que permitem dizer e distinguir o verdadeiro do falso. A relação filosófica de tradição cartesiana postula que o sujeito possui as capacidades para atingir a verdade, mas que, devido à sua natureza, elas não são um instrumento para a salvação, pois até mesmo o sujeito imoral é capaz de concebê-la. Nesse caso, também há a preocupação de se atingir um modo de ser guiado pela filosofia e definido pela relação com o conhecimento, mas aqui as funções de espiritualidades são substituídas por um ideal de "[...] fundamento de cientificidade" (ADORNO, 2004, p. 280).

A segunda relação, definida por ele como *espiritualidade*, volta-se para as transformações necessárias com que o sujeito deve se deparar para que o acesso à verdade seja efetuado. Nessa relação, é a partir da verdade que o sujeito se inclina a um processo de transformação e aprimoramento, voltado para um trabalho de si para consigo mesmo, estando também vinculado com a ideia de ascese (ADORNO, 2004). Ainda sobre essa relação com a espiritualidade, Foucault (2006, p. 19) a define como:

> O conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações da existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar por ter acesso à verdade.

De acordo com Foucault (2006), há três características que se sobressaem no modo como a espiritualidade se desenvolveu no Ocidente. Primeira, a espiritualidade requer do sujeito que ele se torne outro ser diferente do que era antes, transforme-se e coloque a si mesmo em jogo, pois, tal como o sujeito é, ele não possui a capacidade e nem

o direito de, inatamente, atingir a verdade. Portanto, não é o conhecimento em si que possibilita o contato com a verdade, mas a transformação e a conversão de si mesmo que leva a ela. A segunda característica diz respeito à transformação que a espiritualidade pode efetuar no sujeito, a qual pode ocorrer de distintas formas, dentre as quais se destacam o movimento de *éros* (amor) e *áskesis* (ascese), modalidades que predominam no Ocidente. O primeiro movimento se processa por uma relação com a verdade, em que ela vem de encontro ao sujeito e que o desbanca "[...] de seu *status* e de sua condição atual" (FOUCAULT, 2006, p. 20). Já o segundo é caracterizado por um trabalho, ou elaboração, do sujeito sobre si mesmo, de forma gradativa e inclinada a uma autonomia que o leva a ascender a si mesmo. Ambas as formas de transformações, *éros* e *áskesis*, são meios para que o sujeito se disponha a desenvolver a capacidade de atingir a verdade. No tocante à terceira característica, Foucault diz que a elaboração do sujeito sobre a sua própria espiritualidade gera efeitos que estão vinculados ao desvelamento da verdade que ele conseguiu conquistar e, mais ainda, essas ressonâncias, denominadas por ele como "retorno da verdade", vão além de uma simples atitude de conhecimento em si. Para o filósofo, o alcance dessa verdade "[...] é o que ilumina o sujeito; a verdade é o que lhe dá beatitude, a verdade é o que lhe dá tranquilidade de alma. Em suma, na verdade e no acesso à verdade há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e o que o transfigura" (2006, p. 21).

A relação entre sujeito e verdade é, segundo Foucault, profundamente alterada quando predomina a determinação do conhecimento em si como a única forma de acessar a verdade, período denominado pelo filósofo de "momento cartesiano", ainda que não seja justo colocar apenas em Descartes a responsabilidade por tal feito. É exatamente diante desse acontecimento que a história da verdade entra na Idade Moderna, pois a espiritualidade passa a ser descartada como um processo necessário na relação com o conhecimento, e a racionalidade científica, a partir de novas proposições filosóficas, desenvolve-se marcada por uma concepção de que o sujeito, ou a própria existência do indivíduo, já é suficiente para que ele seja capaz de elaborar a verdade. Foucault defende que o processo de desvinculação entre o trabalho de apreensão da verdade e os empreendimentos espirituais, que seriam condições para que ela pudesse florescer, foi instaurado pelo cristianismo a começar no século V e a terminar no século XVII, impulsionado pelo conflito entre a reflexão teleológica e a espiritualidade. Pagni (2011b, p. 31) elucida, em contornos precisos, essa diferenciação que ocorreu dentro da filosofia:

> A espiritualidade põe em jogo o ser mesmo do sujeito, exigindo-o dele uma alteração de status ou de lugar, uma movimentação desejante ou erótica e um trabalho de si para consigo para ascender à verdade, que o transfigura e o transforma, não se restringindo a um ato de conhecimento como o pressuposto pela filosofia. A espiritualidade, então, foi aquilo que a filosofia esqueceu a partir das relações entre o sujeito e a verdade.

Aqui torna-se evidente que as transformações que se requerem do sujeito, as modificações no seu ser em si, para que ele possa ter condições de ascender à verdade, todo esse trabalho pertencente à espiritualidade é rechaçado e substituído por outra forma de relação e de subjetivação entre o homem e o saber. As condições e regras para que a verdade seja reconhecida por alguém são da ordem do próprio ato do conhecimento, tal como Foucault (2006, p. 22-23) as descreve:

> Por um lado, há condições internas do ato de conhecimento e regras a serem por ele seguidas para ter acesso à verdade: condições formais, condições objetivas, regras formais de método, estrutura do objeto a conhecer. De outro modo porém, é do interior do conhecimento que são definidas as condições de acesso do sujeito à verdade. As outras condições são extrínsecas. Condições tais como: "não se pode conhecer a verdade quando se é louco" (importância deste momento em Descartes). Condições culturais também: para ter acesso à verdade é preciso ter realizado estudos, ter uma formação, inscrever-se em algum consenso científico. E condições morais: para conhecer a verdade, é bem preciso esforçar-se, não tentar enganar seus pares, é preciso que os interesses financeiros, de carreira ou de *status* ajustam-se de modo inteiramente aceitável com as normas de pesquisa desinteressada, etc.

Nota-se que a estrutura do sujeito não é colocada em questão na procura pelo conhecimento, mas apenas se considera os elementos da existência concreta dele. Como consequência disso, o "retorno da verdade" e os seus efeitos de transfiguração do ser deixam de adquirir relevância, a gratificação encontrada se restringe apenas ao ato de conhecer em si, na:

> [...] "dimensão indefinida de um progresso cujo fim não se conhece e cujo benefício só será convertido, no curso da história, em acúmulo instituído de conhecimentos ou em benefícios psicológicos ou sociais

> que, no fim das contas, é tudo o que se consegue da verdade, quando foi tão difícil buscá-la". Tal como doravante ela é, a verdade não será capaz de salvar o sujeito (FOUCAULT, 2006, p. 24).

1.1 O cuidado de si em Alcibíades

Foucault (2006) se fundamenta no texto "Alcibíades" para discorrer sobre o surgimento da teoria do cuidado de si na cultura grega antiga, já que é nessa obra que aparece o desenvolvimento dessa temática. Ainda que ele seja caracterizado como um diálogo entre Sócrates, um filósofo, e o personagem Alcibíades, Foucault ressalta que a *epiméleia heautoû* já se consistia em uma tradição que era seguida por pessoas que possuíam outros ofícios que não o de um filósofo, mesmo que, para que pudessem ocupar-se de si mesmas, era corriqueiro que elas detivessem algum privilégio, seja ele político, econômico ou social.

Nesse texto de Platão, a questão do "ocupar-se consigo mesmo" irá aparecer quando Alcibíades, possuidor de privilégios e *status* decorrentes do prestígio de seus pais, além de deter fortuna e ser belo, percebe que está insatisfeito com o modo pelo qual sua vida estava até então. Por esse motivo, ele passa a almejar a participação na vida política da cidade, ou seja, no governo dos outros, momento em que se depara com as provocações de Sócrates. Este, ao atentar-se ao chamado dos deuses diante do interesse inusitado de Alcibíades, dirige-se a ele para que pudesse cumprir a missão de ajudá-lo, a qual consistia em prepará-lo para os desafios de ser um governante, no cuidado com a cidade e com os outros. É a partir de então que, diante do fato de que os rivais de Alcibíades tiveram oportunidades que lhes proporcionaram melhores condições de atuar na vida política e de, portanto, estarem numa posição de superioridade, Sócrates é persistente ao apontar que ele deveria olhar para si mesmo, conhecer melhor quem ele é, se quisesse estar mais bem qualificado para competir com os seus adversários.

A respeito dessas primeiras explanações sobre a noção do cuidado de si no diálogo "Alcibíades", Foucault apresenta quatro características que circunscrevem essa ocorrência ao demarcar a "[...] paisagem bem conhecida dos diálogos socráticos" (2006, p. 57), especificamente nesse contexto. A primeira está fundada na situação de que

Alcibíades apenas se deparou com a reflexão sobre si mesmo, com a necessidade de olhar e cuidar de questões pertinentes ao seu ser em si, quando se inclinou ao interesse pelo exercício de um cargo público, sendo uma consequência de uma predileção pessoal sem a qual ele provavelmente não teria a oportunidade de se envolver com tal temática. Portanto, se Alcibíades quisesse seguir adiante em seu projeto de governo dos outros, a condição essencial seria a de que, emergencialmente, administrasse um tempo para poder se voltar a si mesmo e reunir as transformações demandadas para empreender esse novo ofício, como Foucault (2006, p. 48) aponta:

> Como vemos, "ocupar-se consigo" está porém implicado na vontade do indivíduo de exercer o poder político sobre os outros e dela decorre. Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política sobre os outros, em ação racional, se não se está ocupado consigo mesmo. Entre privilégio e ação política, este é, portanto, o ponto de emergência da noção de cuidado de si.

Em relação à segunda característica, Sócrates faz notar que a educação recebida por Alcibíades era deficitária e que, por isso mesmo, a perspectiva do cuidado de si deveria ser resgatada como forma de suprir a lacuna deixada na condição íntima e política em que ele se encontrava. Alcibíades esteve sob os cuidados de um escravo considerado como ignorante, já que seus pais eram falecidos, além de que os rapazes com quem se relacionava não tinham o interesse de fazê-lo se envolver com as questões pertinentes à ocupação com o cuidado de si. Há, portanto, a ligação entre a exigência do autocuidado e a educação ineficiente que ele tivera. A condição em que Alcibíades se encontrava demandava que ele pudesse "[...] ocupar-se consigo para poder governar, e ocupar-se consigo na medida em que não se foi suficiente e convenientemente governado" (FOUCAULT, 2006, p. 57).

A terceira observação considerada por Foucault consiste em que, diferentemente do que ocorreu na situação de Alcibíades, que se encontrava em um momento tardio da sua vida para lidar com a ocupação de si, Sócrates interpelava qualquer pessoa com as questões da *epiméleia heautoû*, independentemente da idade ou do *status*. Foucault aponta que esse cuidado, nesse contexto em que começa a ser explorado e desenvolvido, estava centrado em uma "[...] atividade, uma necessidade dos jovens numa

relação entre eles e seu mestre, ou entre eles e seu amante, ou entre eles e seu mestre e amante" (2006, p. 49).

Por último, é de se notar que Alcibíades está em uma condição de ignorância perante as questões e os saberes que dele seriam requisitados caso efetivamente assumisse o poder de governar a cidade. Apesar de estar claro para ele qual é a sua nova pretensão, o personagem ainda não foi capaz de propor respostas consistentes às indagações de Sócrates quanto aos objetivos e fins pertinentes às nuances do poder político, ou seja, não tem o conhecimento sobre a natureza desse ofício. Para que Alcibíades pudesse elaborar as verdades que lhe garantiriam um bom governo, antes ele deveria ocupar-se com o cuidado de si mesmo.

Foucault ainda expõe mais duas reflexões que estão no cerne no pensamento socrático sobre a *epiméleia heautoû:* o eu com o qual deve ocupar-se, esse "si mesmo" que é abordado por Sócrates, não está de acordo com a concepção de uma natureza humana, mas sim com o que Foucault emprega como o "sujeito", sobre o que consistiria essa condição de ser um eu. A partir de então, tendo consciência que essa noção norteia a questão do cuidado de si, poder-se-ia empreender a "atividade reflexiva" do sujeito que conduz a determinados efeitos sobre ele mesmo. Por fim, requer-se do pensamento que se volte ao modo pelo qual pode cuidar de si mesmo, que elabore uma definição sobre o que é esse "si mesmo". É preciso estar atento ao que é o objeto do cuidado, o saber do eu, para então poder formular a arte adequada de governo de si e, consequentemente, estar preparado para desenvolver o saber necessário sobre como governar os outros.

Eis que para saber como se conduzir adequadamente na prática do cuidado de si, e assim evitar o perigo de se abandonar cegamente ao seguir o princípio do "cuida-te de ti mesmo", Foucault, tendo como fundamentação as reflexões de Sócrates acerca do que é esse "si mesmo" que deve ser cuidado, realiza algumas explanações sobre a consistência dessa noção. A resposta sobre a própria pergunta que Sócrates realizou, sobre o que é o eu (*heautoû),* é definida na ideia de alma (*psykhé*). Essa conclusão é justificada com o raciocínio de que quando uma ação é realizada, independente do meio que se utiliza para que ela seja concretizada, é o homem que se serve de um determinado instrumento para um fim específico, ou seja, o próprio corpo dele também é um meio para se chegar a uma finalização. Então, já que o corpo não pode se servir dele mesmo, é a alma do sujeito que poderia se servir dos instrumentos que tem à disposição, inclusive do próprio corpo.

Portanto, a perspectiva que aqui é manifestada é a de que a alma é o próprio sujeito, sendo ele o responsável pelas diversas possibilidades de ação. A "alma-sujeito", diferente da forma em substância, é caracterizada por uma condição transcendental que tem o poder de se relacionar com o seu entorno: com os outros sujeitos, com o seu corpo, consigo mesmo. Ela é o objeto com que se deve ocupar, ao mesmo tempo em que ela também é o sujeito dessa ação. Nesse sentido, Foucault (2006, p. 71) ressalta que:

> Ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é 'sujeito de', em certas situações, tais como sujeito de ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e de atitudes em geral, sujeito também da relação consigo mesmo. É sendo sujeito, este sujeito que se serve, que tem esta atitude, este tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo.

A segunda questão que deve ser colocada na elaboração da *epiméleia heautoû*, consiste em saber em como e o que é o cuidado que deve ser empreendido na relação com o eu. A resposta é clara e definitiva, é o próprio *gnôthi seautón,* o "conhecer-se a si mesmo". É nesse sentido que as diversas práticas do cuidado de si, que foram criadas e exercitadas nas culturas grega, helenística e romana, mantiveram o propósito de aprofundar o saber que se pode ter de si mesmo, pois o cuidado deve adquirir tal direcionamento que leve o sujeito a conhecer melhor a sua própria alma. Acerca destas tecnologias de si que já haviam sido inauguradas desde antes de Platão, Foucault (2006, p. 86) irá enfatizar essa relação entre o cuidado que se tem de si mesmo e o conhecimento que é preciso alcançar:

> É para conhecer-se a si mesmo que é preciso desligar-se das sensações que nos iludem; é para conhecer a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores. É, ao mesmo tempo, para conhecer-se a si mesmo e na medida em que se conhece a si mesmo, que tudo isso deve e pode ser feito. Portanto, haverá uma reorganização geral, parece-me, de todas essas técnicas em torno do 'conhece-te a ti mesmo'.

O fato de que Foucault tenha dado maior ênfase à questão da *epiméleia heautoû*, em detrimento do *gnôthi seautón*, é justificado pela evidente marginalização em que ela foi submetida, na medida em que a Filosofia moderna, especialmente no "momento

cartesiano", realçou e limitou o pensamento às reflexões que raramente ultrapassavam o preceito do conhecimento de si. O que o filósofo quer demonstrar é que a relação entre essas duas noções é caracterizada por uma sobreposição dinâmica, a depender da corrente filosófica que as trabalhou, de modo que nenhuma delas deve perder a própria relevância em si, pois o que se vê é uma conexão recíproca de diferentes dosagens que se estabeleceram na história do pensamento.

De acordo com Foucault (2006), a teoria geral do cuidado de si que Platão desenvolveu em *Alcibíades* é demarcada por três condições que implicam no motivo de sua existência e na formatação do desenrolar desse cuidado. A primeira diz respeito a quem deve cuidar de si mesmo, que nesse caso diz respeito aos jovens aristocratas que possuem o privilégio de terem a possibilidade de governar a cidade em algum determinado momento, situação essa em que Alcibíades está inserido. A segunda condição se refere ao objetivo e à justificativa que se tem ao praticar o cuidado de si, os quais consistem no fato de que, para poder ocupar um cargo de poder na cidade, o sujeito deve antes ocupar-se de si mesmo, para que assim esteja preparado para exercer essa função virtuosamente. Por fim, o cuidado de si será enquadrado na fórmula do "conheça a ti mesmo", pois o trabalho sobre si mesmo consiste precisamente no conhecimento de si que o sujeito adquire nessa jornada.

1.2 O cuidado de si nos períodos Helenístico e Romano

As investigações de Foucault sobre a evolução dos modos do cuidado de si, constituídos ao longo da história, demonstraram que, nos séculos I e II d.C., essas três condições foram desaparecendo lentamente, na medida em que novas proposições eram lançadas. A primeira mudança ocorreu no sentido de que a ocupação para consigo mesmo não era mais destinada apenas para um seleto grupo privilegiado, mas tornou-se um "[...] princípio geral e incondicional" (FOUCAULT, 2006, p. 103), do qual qualquer pessoa poderia se valer em qualquer momento que desejasse. Outra mudança é a saída de cena da cidade como uma finalidade do cuidado de si, já que antes era para ela e na sua mediação que se empreendia a ocupação de si mesmo. Agora, essa prática se orienta para e em torno de si mesmo, é por consideração a si mesmo que se deve voltar o olhar e a atividade do

cuidado. Por último, o cuidado de si não mais se contornará na exclusividade do preceito "conheça a ti mesmo", de modo que haverá uma integração dele a um conjunto amplo de outras significações e formas de gerir a própria ocupação de si.

Neste período em que as práticas de si foram adquirindo outros contornos, nos séculos I e II, a vida adulta recebeu maior ênfase, no que se refere às atividades do cuidado de si, ainda que, idealmente, elas deveriam ser empreendidas desde a mais tenra idade até o final da vida, isso se se quisesse propor uma existência bem realizada e aperfeiçoada. Ocupar-se consigo mesmo é um trabalho que deve ser exercitado ao longo de toda a vida, não como uma preparação que se limita a determinados períodos de vida, mas como maneira de viver: "Deve-se ser, para si mesmo e ao longo de toda sua existência, seu próprio objeto" (FOUCAULT, p. 123, 1997). A partir dessa prescrição, o sujeito, então, é convidado a realizar a "conversão a si", em uma espécie de dobra que se volta para si mesmo, ou a alma que olha para o divino e que depois retorna sobre si mesma. O lugar que o olhar do sujeito deve ocupar é, indubitavelmente, o si mesmo; isso na medida em que ele se estabelece junto de si e aí permanece como que residindo no si mesmo. A conversão de si é dirigida para que, como objetivo final, o sujeito possa se relacionar consigo mesmo mediante mais de uma única forma, na variabilidade da experiência. Como resultado, o que se busca é possuir o domínio perfeito de si, da soberania e da independência de si, ser dono de si, como também do prazer, ou do gozo de si, na conquista da volúpia.

O papel pedagógico do cuidado de si, que era característico em *Alcibíades*, deixa de ser preponderante na medida em que, agora, a vida adulta é priorizada. Consequentemente, o cuidado de si, atualizado, tomou como função dois aspectos importantes que se diferenciam da modalidade platônica, pois passam a encarregar-se tanto de formar o sujeito quanto de desenvolver uma percepção crítica em relação a si mesmo, à cultura e à vida de seus semelhantes, o que leva o sujeito a corrigir determinados elementos que constituem seu modo de viver. Segundo Foucault (2006), nos períodos helenístico e romano, a atenção destinada ao indivíduo ocorria no sentido de garantir uma preparação não com a atividade profissional ou social, distinta de um saber técnico, mas com os meios que dariam o suporte para enfrentar os eventuais percalços e acontecimentos da vida. É no sentido de construir um "mecanismo de segurança", de obter uma proteção quanto àquilo que pode ameaçar o ser, que a formação adquirirá consistência.

O aspecto corretivo, trabalhado com maior ênfase que o da formação, consiste na transformação sobre o "[...] fundo de erros, de maus hábitos, de deformação e de dependência estabelecidas e incrustadas, e que se trata de abalar" (FOUCAULT, 2006, p. 116). É sobre o próprio sujeito que as práticas de si devem se encarregar de expelir todos esses malefícios assimilados ao longo de sua existência. Portanto, por meio da reformulação de si mesmo e da possibilidade de assumir uma forma de vida nunca experimentada antes, na renovação do ser, que a crítica pode conduzir ao aperfeiçoamento da alma. Essa crítica, como uma atividade de "desaprendizagem" voltada ao cuidado de si, pode ser exercitada na reavaliação do repertório de valores que foi formulado no seio familiar, como Foucault (2006, p. 117) aponta:

> Crítica, pois, da primeira infância e das condições em que ela se desenrola. Crítica também do meio familiar, não somente em seus efeitos educativos, como ainda, se quisermos, pelo conjunto de valores que ele transmite e impõe; crítica do que, em nosso vocabulário, chamaríamos de "ideologia familiar".

Uma função de luta também passou a demarcar o emprego das práticas de si. Isso porque elas consistem em ferramentas de combates, que não cessam ao longo da vida, como pode ser visto nas metáforas de "justa atlética" (o lutador que se prepara para se desfazer dos seus adversários) e da guerra (a alma como um exército diante do inimigo): "É preciso dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão lutar durante toda a sua vida" (FOUCAULT, 1997, p. 124).

Por fim, há a função curativa e terapêutica, a qual se sobressaiu ao modelo pedagógico socrático. Para os epicuristas, estoicos e cínicos, a filosofia tem como propósito a cura das doenças da alma. A própria noção de *pathos* é sugestiva quanto à relação entre filosofia e medicina, já que ela diz respeito tanto às paixões da alma, quanto às doenças do corpo. Em Epiteto, a sua escola de formação pregava que os seus alunos deveriam admitir a si mesmos que estariam doentes, assim como se faz quando ocorre um mal no corpo, e o cuidado de si deveria consistir em uma terapêutica que procura curar os defeitos da alma (FOUCAULT, 1997; 2006).

O cuidado de si nos séculos I e II permanece consistindo na relação consigo que se sustenta a partir do cuidado do outro, que pode ser o mestre ou o diretor. Entretanto,

a dimensão amorosa passa a perder valor dentro desse vínculo, ainda que a presença diretiva daquele que guia continua como imprescindível. Com isso, novas possibilidades de relações sociais são estabelecidas nos contextos das práticas de si: são viabilizadas nas escolas estritas, como a de Epiteto; com os conselheiros privados, majoritariamente de Roma; nas relações de família, de proteção e de amizade. Essas formas de cuidado ainda mantêm o compromisso com a condução da alma, e a presença do *éros* se torna ocasional, mas as relações afetivas podem persistir, a depender de cada caso e a variar quanto à sua intensidade (FOUCAULT, 1997; 2006).

O tipo de discurso que é invocado, em seu modo de existência, consiste em uma capacitação do sujeito para que possa recorrer, quando necessário, a verdades que possibilitam uma proteção diante dos acontecimentos infelizes e inesperados que a vida coloca. É preciso, então, que esses discursos verdadeiros estejam à disposição do sujeito quando algum evento venha a ameaçá-lo, de modo que possam soar como uma voz interior que pertence ao próprio espírito e que imediatamente possam ser acionados naquelas situações em que forem requeridos. Diferentemente do movimento platônico, que faz interpelar a alma para que recorra a si mesma ao tentar redescobrir as verdades escondidas na verdadeira natureza de si mesmo, por meio de uma reminiscência, a verdade que é proposta nos séculos I e II é introduzida mediante um "[...] ensinamento, uma leitura, ou um conselho; e ela é assimilada até que se torne uma parte de si mesmo, um princípio interior, permanente e sempre ativo de ação." (FOUCAULT, 1997, p. 129). A apropriação desse discurso é progressivamente acentuada, tendo a memória um papel de destaque, ao passo que as verdades podem ser adquiridas por diferentes métodos: como na escrita pessoal, na escuta atenta e nos exercícios de memorização. Todas elas são técnicas que visam a articular a verdade ao sujeito, de modo que a alma não é o objeto de discurso, e nem o lugar em que a verdade reside. A verdade desse discurso não é de conhecimento prévio do sujeito e nem pode ser localizada em si mesmo, mas atua em um processo de subjetivação em que ela é "[...] aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberano em nós mesmos." (1997, p. 130).

2. As relações entre *parresía*, cuidado de si e psicagogia

Foucault se pauta em Sócrates para elucidar a questão do cuidado de si, já que, a partir de uma ocupação sobre si mesmo e da relação moral com a verdade, ele é o filósofo que mais se comprometeu com uma correspondência entre os atos e as palavras, aplicando de modo fiel a *parresía* em seu modo de existir. Gros (2004) demonstra que a *parresía*, ao sair da esfera da salvação da cidade, é remetida por Sócrates à salvação das almas: "Foucault tenta mostrar que Sócrates é aquele que articula a exigência da *parrhesia* com os temas do cuidado de si e da técnica da existência" (p. 160).

A *parresía* parte da ideia de que o sujeito, ao se dispor a um falar francamente, também se coloca em uma posição de risco, de enfrentamento, devido tanto à relação dele para consigo mesmo, quanto para com os outros. Há um criticismo que direciona o modo da própria relação pessoal com a verdade, e que visa ao embate com o poder (ADORNO, 2004). Eis aí a coragem da verdade, o risco que se assume em vista de uma atitude moral e para que a verdade seja exposta na intenção de um aprimoramento do jogo político. A relação que o sujeito constrói com a moral determina se aquilo que ele diz é verdadeiro ou não. Ele apenas se compromete a falar alguma coisa se realmente há a convicção de que aquilo é realmente verdadeiro. Assim, se a opinião dele é a própria verdade, quem pratica a *parresía* demonstra "[...] a exata coincidência entre opinião e verdade" (2004, p. 61). Como Pagni demonstra, a operação e o modo de ser da *parresía* se distinguem substancialmente tanto de uma legitimação epistemológica, do conhecimento em si, quanto do discurso retórico:

> O modo parresiasta de verdade não se dispõe a enunciar, discursivamente, um conhecimento verdadeiro, construído por argumentos estruturados logicamente e assentados em uma epistemologia, que garantiria a sua transmissão aos demais [...]. Ao invés disso, a verdade parresiasta seria expressão de um falar franco que implica, por um lado, na exposição daquele que a enuncia, como uma espécie de sujeito que testemunha o acontecimento ou que faz dele um modo constante de sua auto-transformação espiritual, o experienciando e, nos limites de suas possibilidades, o dizendo; por outro, coloca esse mesmo discurso e o seu sujeito em risco, provocando os seus interlocutores, antes do que os acomodando e os deixando apaziguados. Nesse sentido, esse modo de verdade está associado àquilo que se entendia como filosofia como modo de vida, que se contrapunha à retórica no passado, ao mesmo tempo em que interpela essa sua forma

> científica no presente, que pouco guarda de sua relação com a existência e com a vida. (2011b, p. 33).

2.1 Os usos discursivos da *parresía*

Na obra "O governo de si e dos outros", Foucault (2010) abarca a *parresía* da *pólis* grega como uma prática fundamental que sustenta a ascendência de uns sobre os outros, ou seja, na forma de governar, tanto na autocracia quanto na democracia. Portanto, ela pode ser considerada como um ato efetivamente político. Outro aspecto que confere um sentido político à *parresía*, encontrado em Platão, diz respeito à *eleuthería* (liberdade) no jogo democrático (FOUCAULT, 2010). Esta é exercitada de dois modos: os sujeitos podem opinar o que quiserem, e agir conforme a própria vontade. Nesse sentido, cada um é a "própria unidade política", o seu "pequeno estado", de tal forma que, longe de funcionar como uma prática de opinião comum, a *parresía* é "[...] a garantia de que cada um será para si sua própria autonomia, sua própria identidade, sua própria singularidade política" (2010, p. 183).

Por outro lado, diferente dessa aferição política primária, há casos em que a *parresía* é manuseada no sentido de dirigir e de formar a alma do príncipe, no momento em que há um conselheiro incumbido de exercer o papel de guia por meio dessa maneira específica de conduzir a própria fala, o que constitui uma psicagogia. Nessa situação, pode-se verificar um desvencilhamento da função estritamente política da *parresía* na medida em que o seu uso não se restringe aos efeitos de influência nas decisões políticas, mas consiste no preparo da alma daquele sobre o qual irá recair toda a responsabilidade do ato de governar os outros (FOUCAULT, 2010). Eis, portanto, um problema filosófico-moral, pois agora interessa saber como será possível, quais os meios necessários, na perspectiva da *parresía*, para formar os governantes para que saibam governar convenientemente a si mesmos e que, nesse sentido, a cidade também possa ser bem governada.

A partir dessa problemática colocada por Foucault (2010) sobre qual seria a formação adequada e necessária para que, tanto o príncipe quanto os cidadãos de uma democracia possam estar preparados para o acesso ao discurso verdadeiro, a pedagogia

será colocada em cena no debate sobre a sua função no jogo político. De acordo com Foucault, nesse momento se insere o jogo entre retórica e filosofia na reinvindicação acerca de qual delas seria capaz de distinguir o discurso verdadeiro do falso. A conclusão a que se chega é a de que a filosofia é a única prática que verdadeiramente se compromete com a *parresía*, pois ela não se apraz com a lisonja e não é moldada numa arte do convencimento, mas a sua tarefa consiste na elaboração de instrumentos que permitam dizer o que é verdadeiro diante da nebulosidade das articulações falsas. Nesse sentido, a filosofia se exerce como *paideia*, na medida em que há na sua prática uma intenção psicagógica que direciona as almas, por meio de seus próprios instrumentos, a adquirir a capacidade de diferir as intencionalidades discursivas. A partir desta tarefa, a da filosofia em detrimento da retórica, Foucault (2010) ressalta o problema entre verdade e coragem, ou da verdade com a ética:

> Quem é capaz de fazer um discurso verdadeiro? Como se pode distinguir o discurso verdadeiro do discurso lisonjeiro? E qual deve ser, do ponto de vista ético, do ponto de vista da sua coragem, aquele que empreende a separação entre o verdadeiro e o falso? Quem é capaz de ter a coragem da verdade? E qual é a educação necessária? Problema técnico: qual vai ser por conseguinte, na educação, o ponto no qual deve se pôr ênfase? (p. 277-278).

Em contraponto ao discurso da retórica, o modo de transmissão do discurso na *parresía* deve permanecer, de acordo com Foucault (2006), adequado à clareza e à simplicidade no ordenamento das palavras, com o mínimo possível de ornamentos retóricos, tendo em vista a transparência do que é dito. Foucault também recorre a Sócrates para elucidar que essa linguagem é ordinária, despojada e simples, ela consiste em uma continuidade de vocabulário que não se distancia do que é empregado nas comunicações habituais. Ela também se apresenta com palavras e frases que são pronunciadas de acordo com o movimento do pensamento, sem maiores articulações ou artifícios arquitetônicos e que apenas seguem a disposição dos termos que ocorrem na mente do interlocutor. Por fim, a linguagem na *parresía* é fundada na fidelidade e credibilidade, na correspondência entre o que se acredita e o que se diz: o *parresíasta* "[...] diz exatamente o que pensa, é uma linguagem na qual há, em seu cerne, no próprio princípio da enunciação, um ato de

confiança, como que uma espécie de pacto entre ele próprio e o que ele diz" (FOUCAULT, 2010, p. 284-285).

Dentre todas essas caracterizações que agenciam o modo de ser do discurso na *parresía* filosófica, pode-se acrescentar que ela está atrelada a uma relação estreita com a vida em si, na correspondência fiel entre a linguagem e o real a que ela se refere. Portanto, para que esse efeito possa ser assegurado e, tendo em vista o comprometimento com a relação psicagógica, demanda-se que o discurso seja vivenciado de tal forma que, constantemente, ele possa estar produzindo uma experimentação tanto em quem o coloca em prática, quanto sobre aquele que é alvo de suas provocações. Isso se justifica pelo fato de que há uma diferença crucial entre a ontologia do discurso retórico e a da *parresía*, pois aquele se contenta em manipular a verdade de acordo com os seus interesses de convencimento, já este necessita que a verdade seja uma função constante de seu discurso e que não cesse de experimentá-la como um uso que provoque modificações em ambas as partes da ação discursiva (FOUCAULT, 2010).

A partir dessa relação contínua entre a verdade e o discurso, Foucault (2010) conclui que essa técnica, fundamental para o discurso verdadeiro, constitui-se como uma dialética. Concomitante a ela, também se insere nesse jogo discursivo, tanto na retórica quanto no *logos* filosófico, a dimensão geral da psicagogia, já que a função da dialética consiste precisamente em gerar efeitos na condução da alma. A arte de discursar, com todo o seu aparato, prescinde justamente de um saber sobre a natureza do objeto à qual ela se aplica, ou seja, é por meio do conhecimento da alma que ela irá encontrar a sua própria consistência, a sua razão de ser e a sua força de atuação. Assim como um bom médico, no processo de cura, não se limita ao conhecimento do poder e das funções dos diferentes remédios, mas se atina a saber sobre o estado e funcionamento do próprio corpo, do mesmo modo o sujeito que almeja ser um bom orador deve ter consigo a sabedoria acerca de "[...] quantas formas a alma é capaz" (2010, p. 303), pois a chave da persuasão é encontrada no saber sobre "[...] onde, quando, como e em que condições aplicar esses diferentes procedimentos" (2010, p. 303).

É nesse ponto que Foucault realça a diferenciação de uso da dialética na psicagogia, pois na retórica o interlocutor se interessa apenas por gerar efeitos sobre a alma do outro por meio do convencimento de uma verdade dada de antemão. Já o filósofo experimenta o discurso como uma implicação de efeitos que se estendem tanto a si quanto

ao outro, de modo que "[...] possibilita ao mesmo tempo o conhecimento da verdade e a prática ou a ascese da alma sobre si mesma" (2010, p. 304). Nesse sentido, há uma dupla condição no discurso filosófico: uma que diz respeito a uma correspondência, ou reciprocidade, entre dialética e psicagogia, e outra que exige no discurso a implicação constante do autor com a verdade e o emprego dele em função do outro que acompanha esse pensamento. Sobre essa constituição ontológica do discurso verdadeiro, percebe-se uma articulação solidária e de apoio mútuo entre esses dois aspectos:

> O conhecimento do Ser pela dialética e o efeito do discurso sobre o ser da alma pela psicagogia são ligados por um vínculo de essência, pois é pelo movimento da alma que esta poderá ter acesso ao conhecimento do Ser, e é no conhecimento do que é que a alma poderá conhecer a si mesma e reconhecer o que ela é, ou seja, perante do próprio Ser (FOUCAULT, 2010, p. 304).

A partir do movimento de contestação acerca da ontologia do discurso retórico no texto de Platão sobre "Górgias", Sócrates propõe um modo discursivo que não se processa no jogo agonístico, no qual o sujeito mais forte procura prevalecer sobre os mais fracos. Ao utilizar a metáfora do *básamos*, ou seja, uma pedra de toque que consegue atestar a qualidade da alma, ele descreve o discurso psicagógico como o encontro de duas almas que possuem afinidades entre si, de modo que uma age sobre a outra como modo de provação e revelação da sua natureza. Por conseguinte, essa alma também irá avaliar o grau de autenticidade do ser na medida em que, primeiro, ele é objeto de registro acerca de sua própria realidade e, em um segundo movimento, essa constatação obtida é comparada ao que é manifestado em seu discurso. Portanto, o que interessa nesse discurso é a correspondência entre o discurso e a realidade do ser provada pelo seu guia, como Foucault aponta:

> Ou seja, a pedra de toque permite saber qual é a realidade da coisa que se quer provar por ela e, manifestando a realidade da coisa provada por ela, mostra-se se essa cosia é mesmo o que pretende ser e se, por conseguinte, seu discurso ou sua aparência são bem conformes ao que ela é. (2010, p. 335).

Como condição para que essa prova da qualidade da alma possa ser atestada, a homologia dos discursos é assegurada como um elemento preponderante dessa prática, no sentido de ela ser um critério de verdade. Ela diz respeito a uma "[...] identidade do discurso entre duas pessoas" (FOUCAULT, 2010, p. 336) e que possibilita que "[...] o que é dito por um possa ser dito pelo outro" (2010, p. 336). A partir da afinidade de natureza das duas almas, essa homologia possibilita o jogo discursivo que levará ao conhecimento da autenticidade do outro. Para tanto, ela deve consistir em três critérios, ou operadores, que são de uso do interlocutor caso queira efetivamente fazer a prova da verdade, são eles: saber (*episteme*), amizade (*eunoia*) e *parresía*. O primeiro diz respeito àquilo que se acredita ser verdadeiro e não necessariamente aos conteúdos já aprendidos; o segundo consiste no "[...] sentimento de benevolência que provém da amizade" (2010, p. 337), numa prática que esteja livre de interesses de *status*; o último critério corresponde à coragem de dizer livremente tudo aquilo o que vier ao pensamento, sem restrições da ordem do medo, da timidez e da vergonha. Portanto, Foucault conclui que, nessa *parresía* de tipo filosófico e psicagógico, há um vínculo entre mestre e discípulo que se insere na unidade do ser, de modo que apenas dessa forma o discurso poderá produzir efeitos sobre a alma do outro. Diferentemente da retórica, o diálogo que se circunscreve aí é marcado por uma erótica que permite a condução do sujeito em direção à verdade de si mesmo que se pretende alcançar.

2.2 A atitude filosófica do mestre

Além da dimensão discursiva que é bastante aprofundada nas problematizações acerca da *parresía*, Foucault resgata novamente as experiências de Sócrates para demonstrar que a *parresía* também pode se manifestar no âmbito exclusivo da atitude filosófica. Isso quer dizer que, por meio das maneiras de ser ou fazer do sujeito em determinadas circunstâncias, sem o intermédio do elemento discursivo que tenta dizer a verdade a um indivíduo ou a um coletivo, a *parresía* é exercitada no modo de vida como encarregada de uma verdade, como Foucault expõe: "A *parresía* como forma de vida, a *parresía* como modo de comportamento, a *parresía* até na própria indumentária do filósofo

são elementos constitutivos desse monopólio filosófico que a *parresía* reclama para si" (2010, p. 291). A vida do filósofo, em seu próprio modo de conduzir a si mesmo, portanto, torna-se uma manifestação da verdade em qualquer dimensão de sua existência em que ela possa ser vislumbrada. Nesse sentido, pode-se concluir então que essa prática não se insere diretamente na política, pois não há a necessidade de que o sujeito se manifeste dentro de uma assembleia ou que forneça conselhos a um governante; também se aplica o fato de que ela pode ser empregada para a salvação de si mesmo, sem que a cidade seja um fim e um motivo necessário. Nesse caso, o que importa para a filosofia é a questão do sujeito na política, e não a política nela mesma, pois o que se considera é o sujeito como agente político.

Outro ponto importante dessa ferramenta, essencial para a condução do outro, consiste na exigência de que quem fala deve deixar evidente que a verdade pronunciada é fruto de seu próprio pensamento, criada pelo autor desse discurso, e que ele mesmo considera como um conhecimento verdadeiro para si mesmo. Além de apenas admitir como verdade para si, o mestre deve ter de antemão uma relação utilitária para com ela em seu próprio modo de conduzir a si mesmo, de acordo com o que é exposto na carta de Sêneca, nas palavras de Foucault: "[...] que eu efetivamente experimento (*sentire*) como verdadeiras as coisas que digo [...] e não apenas eu as experimento, considero-as como verdadeiras, mas ainda as amo, a elas estou ligado e toda a minha vida é por elas comandada" (2006, p. 490).

A opinião do diretor adquire consistência na medida em que a verdade que ele manifesta não se limita apenas às palavras ditas, mas essa verdade encontra um meio de expressão na sua própria vida, de modo a conduzir a sua existência e de ser o exemplo daquilo mesmo que ele diz e no que acredita. Assim, admite-se a coincidência dos seus atos e de suas palavras, sendo o elemento que confere confiança e credibilidade para quem ouve suas opiniões (ADORNO, 2004). Nesse sentido, para que a verdade seja efetivamente ensinada a alguém, na perspectiva da *parresía*, ela deve estar acompanhada de pelo menos um exemplo em que esteja explícito o exercício dessa verdade na própria maneira de conduzir a si mesmo, ou seja, uma relação direta dela com a vida desse sujeito que discursa (FOUCAULT, 2006).

Por isso, segundo Foucault, é necessária uma relação de sensibilidade entre o conteúdo da *parresía* e a própria presença do ser mesmo que o pronuncia, de maneira que

tanto a sua conduta quanto o modo de vida que ele estabelece para si mesmo estejam engajados com os ensinamentos adstritos a essa verdade. É essa correspondência entre a verdade no discurso e a sua adequação com a vida do próprio sujeito que fundamenta e caracteriza a prática da *parresía*, como Foucault elucida: "[...] esta espécie de comprometimento que está no fundamento da operação de direção, que é sua base e condição, alguém que sustém aquilo com o que se comprometeu, alguém que é o mesmo, quer o escutes em seus discursos, quer o vejas na vida" (2006, p. 491). O elemento que permite a autenticação do dizer verdadeiro consiste, precisamente, no fato de que há uma identificação absoluta entre o "[...] sujeito da enunciação e o sujeito da conduta" (FOUCAULT, 2006, p. 492).

Foucault resgata um texto de Filodemo para demonstrar a importância da *parresía* na relação entre diretor e dirigido na escola epicurista. Nessa tradição, o cuidado de si ocorria por meio de uma direção individual em que a *parresía* era colocada como um princípio deste processo, em conjunto com uma "intensa relação afetiva". Nesse sentido, havia uma relação de amizade que era preenchida por uma qualidade, demarcada pela "ética da palavra", ou, como Foucault a descreve, a "[...] *parrhesía* é a abertura do coração, é a necessidade, entre os pares, de nada esconder um ao outro do que pensam e se falar francamente" (2006, p. 169).

Ao analisar as cartas de Sêneca a Lucílio, Foucault (2006) elenca alguns elementos que permitem caracterizar a prática da *parresía* na relação entre diretor e dirigido. Dentre eles, destaca-se a necessidade de que o discurso do mestre deve ser elaborado em função de quem o ouve, sendo este aquele que pode se servir daquelas palavras para o propósito de aperfeiçoamento de si mesmo. A utilidade desta *parresía* consiste no auxílio à "gerência da alma" por parte do ouvinte, pois é exatamente por haver essa demanda do "franco-falar", da verdade que deve ser enunciada ao outro, tendo em vista a orientação no processo de cuidado de si, é que se justifica a preocupação com a existência desse modo de dialogar na condução do sujeito.

Outro elemento importante da *parresía* é que o conhecimento enunciado no discurso do mestre deve ser lembrado não somente na hora de reproduzir o que foi dito, mesmo que se exalte a beleza expressa nesse conteúdo, mas o discípulo deve demonstrar a capacidade de exercitar essa aprendizagem em situações em que se requer a sua utilização prática, ou seja, na sua forma de agir e de se portar nesses contextos. Nesse sentido, é

preciso que se prove que o discurso produziu os efeitos que convêm ao sujeito, de forma que ele possa ser manifestado na própria experiência de vida, já que, assim, comprova-se a eficácia da utilidade daquele ensinamento (FOUCAULT, 2006).

Foucault demonstra a existência de um elemento comparativo que é encontrado em alguns textos sobre a *parresía*, o qual consiste na comparação da medicina e a pilotagem com o governo tanto de si, quanto dos outros. Assim como as duas primeiras atividades, que são desenvolvidas enquanto artes imprevisíveis e de conjectura, o modo da arte de governar também adquire contornos que vão ao encontro da maneira de operação daqueles ofícios, como Foucault coloca: "[...] conduzir um navio, cuidar de um doente, governar os homens, governar a si mesmo pertencem à mesma tipologia de atividade que é ao mesmo tempo racional e incerta" (2006, p. 489).

2.3 À guisa de síntese

Em suma, a particularidade da obra "O governo de si e dos outros" consiste no objetivo geral de Foucault de demonstrar que, em quase toda a Filosofia Ocidental antiga, o tema da *parresía* pode ser colocado como uma chave de interpretação, no sentido de que ela atravessa os temas abordados pelos filósofos em distintos modos de uso, mas sempre se atrelando a essa ontologia do discurso e da atitude filosófica. O próprio tema da pastoral cristã é colocado nesse jogo, já que aí o discurso verdadeiro encontra uma nova economia, por meio da constituição de "[...] novas relações com a Escritura e com a Revelação, novas estruturas de autoridade no interior da Igreja, uma nova definição de ascetismo" (FOUCAULT, 2010, p. 316), na medida em que o ascetismo se torna refém da renúncia ao mundo em detrimento de um aperfeiçoamento de si. Portanto, depois de já ter sido deslocada do domínio político para o filosófico, a *parresía* agora ocupa um outro lugar, a filosofia deixa de ser a sua detentora e a pastoral cristã assume o seu controle.

Em relação à Filosofia moderna, Foucault sugere que a sua história pode ser concebida, a partir de Descartes, como uma realocação da *parresía* para o domínio da filosofia, já que até então ela estava institucionalizada e organizada pela pastoral cristã.

Nesse sentido, o filósofo pôde, enfim, reivindicar o dizer verdadeiro, fundado nos exercícios de evidência científica, na tarefa de conduzir os sujeitos diante da presença das "[...] estruturas de poder que são as da autoridade eclesiástica, científica, política" (FOUCAULT, 2010, p. 317). Daí, portanto, a importância dada por Foucault ao texto da *Aufklärung* de Kant, pois é por meio dele que a filosofia pôde resgatar os problemas tratados pela *parresía* na antiguidade, numa retomada de consciência acerca do seu próprio papel nos séculos XVI e XVII (FOUCAULT, 2010).

A partir da tese foucaultiana de que a história da filosofia pode ser concebida por meio das diferentes formas de veridicção, nos usos distintos que se faziam da *parresía* e no seu próprio movimento de redistribuição de acordo com cada doutrina filosófica, podemos propor aqui o empreendimento da psicagogia, devido ao seu estreito vínculo com a *parresía*, em um movimento de atualização que nos permita pensar o *êthos* educativo na perspectiva de um governo, ou de um cuidado, com a própria produção de subjetividade, tendo em vista os processos de resistência aos dispositivos de saber e poder inseridos na dimensão formativa-educacional. Assim como a *parresía* esteve sob o domínio de diferentes agentes na prática filosófica, de acordo com o contexto histórico-cultural de cada período, as condições biopolíticas da atualidade também nos convocam a nos posicionar frente aos acontecimentos que agenciam o controle dos processos de subjetivação. Portanto, cabe aqui a problematização acerca das relações que são construídas, no âmbito formativo, entre sujeito e verdade, no intuito de pensar a psicagogia como uma dimensão potente que nos propicia o resgate de um governo de si, de modo que, assim, novos dispositivos de subjetivação possam ser criados na relação pedagógica.

3. Psicagogia, cuidado de si e educação

3.1 A *paideia* psicagógica

Se a *parresía* é um artifício que é empregado no sentido de orientar o sujeito da maneira mais adequada possível, enquanto uma relação ética no cuidado de si, então a sua função consiste em modificar o modo de ser do eu, até então constituído em um dado momento de vida. Com base no texto de Platão sobre Górgias, Foucault realça o caráter psicagógico da *parresía* ao demonstrar o seu vínculo pedagógico e erótico com a filosofia, já que nesse caso há uma relação de reciprocidade, ou de inserção, do papel da *parresía* na condução das almas. É por meio dessa ascese que a *parresía* se constitui, tanto na antiguidade quanto na Filosofia moderna, como uma prática de transformação do sujeito por meio de si mesmo e pelo outro, de modo a "[...] definir as formas nas quais a relação consigo pode eventualmente se transformar" (2010, p. 321). Nesse sentido, Foucault (2006) diz que esse tipo de relação entre mestre e discípulo pode ser chamada de psicagogia, pois ela consiste em uma formação, ou *paideia*, voltada para a relação entre sujeito e verdade. Distintamente, a formação nos moldes pedagógicos se orienta na intenção de fornecer ao sujeito elementos pré-estabelecidos, os quais são assimilados de maneira independente do *êthos*, ou seja, sem a devida pertinência da relação entre o saber e o próprio modo de viver de quem é ensinado.

Foucault destaca uma parte específica do diálogo entre Sócrates e Alcibíades em que este, ao perceber que não possui as qualificações necessárias para ser um bom governante, recebe o alento do mestre quando ele diz que ainda há tempo, não para aprender como exercer o poder na cidade, mas para se concentrar na ocupação de si mesmo. Poder-se-ia esperar que Sócrates se municiasse de uma pedagogia que consistisse na tarefa de fazer aprender algo que Alcibíades necessitasse, mas o cuidado de si requer uma relação de outra ordem. Essa questão, a *epiméleia heautoû*, é, segundo Foucault, encarada como uma forma de cultura de si, denominada de *paideia*, já que nela se estabelece o jogo no qual a filosofia se agencia com a espiritualidade no mundo grego antigo. Adorno (2004) discorre sobre o desenvolvimento dessa tradição filosófica:

> [...] é preciso apenas observar que o cuidado de si deriva de uma tradição religiosa que o busca enquanto relação estrita e pessoal que o sujeito, ao preço de um trabalho de conversão de si, pode manter com a verdade. O cuidado de si funda-se no conhecimento de uma certa verdade que o próprio indivíduo aciona e que ele utiliza para transformar sua subjetividade. (p. 59).

Segundo Foucault, a responsabilidade de dizer a verdade na condução do eu, inerente à relação entre mestre e discípulo, enfrenta divergências entre a psicagogia greco-romana e a do cristianismo. Na primeira, é sobre o mestre que recai o encargo de seguir as regras do dizer verdadeiro e, a partir dessa verdade, produzir os efeitos que devem ser operados sobre o discípulo, os quais devem ser direcionados para a transformação do próprio *êthos*. Esse modo de fazer a psicagogia se encontra muito próximo da pedagogia, já que é o mestre quem elabora a verdade, de acordo com as regras do discurso verdadeiro, e a transmite para o ouvinte. O ouvinte, por sua vez, experimenta essa relação como *paideia*, pois está inserido em um contexto de transformação de si que a verdade pode provocar em seu ser. Já na psicagogia cristã, o dever de dizer a verdade migrou para a figura do discípulo, pois é somente por meio da sua alma que a verdade pode ser acessada. O mestre continua a possuir encargos e obrigações importantes na condução do outro, mas o núcleo fundamental dessa nova psicagogia, presente no trabalho de transformação do modo de ser, consiste no falar franco do próprio discípulo sobre as coisas de sua alma. O discurso verdadeiro deve ser elaborado, de acordo com Foucault, de um modo que "[...] o sujeito guiado deve estar presente no interior do discurso verdadeiro como objeto de seu próprio discurso verdadeiro" (2006, p. 494), ou seja, um falar sobre si a partir de si mesmo, a confissão. Nesse sentido, Gros (2004, p. 156) sintetiza essa forma de operação sobre a alma:

> Com efeito, a confissão designa a fala do dirigido, no sentido de que ele precisa produzir um discurso verdadeiro sobre si mesmo, dirigido a um Outro (seu diretor de consciência, seu confessor etc.). O dirigido deve se tomar a si mesmo como referente de um discurso verdadeiro e revelar a um Outro, essencialmente silencioso, o que se passa em seus desejos, em seus pensamentos etc.

Em relação à psicagogia cristã, Foucault (2010) coloca em questão a transformação ocorrida entre a passagem de uma *parresía* política da ordem do direito à palavra e essa outra *parresía* que consiste no dever de falar sobre a verdade de si mesmo, de dizer tudo o que se sabe sobre si, para que assim o sujeito possa ser curado de suas faltas. Diferentemente da primeira, a *parresía* encontrada no cristianismo se refere à salvação da alma, e não como um privilégio da palavra que serve como instrumento de condução do outro. Portanto, de acordo com Foucault, essa transformação do modo de uso da *parresía* deve ser analisada no âmbito das relações, tanto entre o sujeito e a verdade, quanto entre o governo de si e dos outros.

Então, podemos elencar duas formas de psicagogia: uma que está interessada na condução do sujeito a partir da lógica do pecado e da salvação, em uma espécie de auto constituição do sujeito a partir da acusação que ele faz a si mesmo, no sentido de encontrar uma punição, na forma de penitência, enquanto uma função terapêutica. Por outro lado, a *parresía* socrática diz respeito a um franco falar do sujeito, livre de qualquer forma de inibição e que se insere num jogo de perguntas e respostas, pois é por meio dessa condição que a alma poderá ser posta à prova, a saber, se realmente a verdade que ela manifesta condiz com a sua própria qualidade (FOUCAULT, 2010).

Ora, o que caracteriza a posição do mestre na relação com o discípulo no trabalho do cuidado de si não é o ensino de aptidões e habilidades, mas sim que ele "[...] cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo" (FOUCAULT, 2006, p. 73). É fundamental que, para que a *epiméleia heautoû* possa ocorrer de fato, haja a presença de um mestre que auxilie no processo de transformação do sujeito. Sem essa relação com o outro, o discípulo não terá os subsídios necessários para saber e empreender nessa tarefa. É no amor desinteressado do mestre, para o qual a preocupação se concentra nas mudanças necessárias para que a verdade possa ser atingida, que ele pode ser o "[...] princípio e o modelo do cuidado que o rapaz deve ter de si enquanto sujeito" (2006, p. 74).

De acordo com Foucault, o cuidado de si pressupõe uma relação com o outro, enquanto mestre, que é indispensável no que se refere à mediação entre o eu que se quer alcançar e as formas de cuidado que são empregadas. Sem a presença desse mestre, o caminho a ser percorrido nas práticas de cuidado recairia, inevitavelmente, no desvio do objetivo desse processo que é o acesso ao conteúdo presente no eu. Nesse sentido, Foucault apresenta três tipos de relação entre mestre e discípulo que definem as

possibilidades de formação do indivíduo nos diálogos socrático-platônicos: mestria de exemplo, mestria de competência e mestria socrática. A primeira está vinculada à transmissão de um modelo indispensável de comportamento que deve estar presente na formação dos jovens. Ela pode ser empreendida por meio de histórias de heróis pertencentes a uma tradição, por ancestrais e pelos enamorados. A mestria de competência pode ser definida pela "[...] transmissão de conhecimentos, princípios, aptidões, habilidades, etc." (FOUCAULT, 2006, p. 158). Por fim, a mestria socrática, a partir da qual, por meio do diálogo, sai-se de um estado de confusão para culminar na descoberta de si mesmo. Todas essas formas de mestria estão fundamentadas em um jogo de memória e ignorância, pois é a partir das aprendizagens adquiridas e fixadas na memória que se poderá abandonar a ignorância inicial que havia até então.

Já no início do período Helenístico e Romano, a relação com o outro passa a tomar uma configuração distinta da que havia no período clássico. A ignorância continua a ser uma condição que determina a necessidade de um mestre, mas aqui o sujeito é concebido como "[...] deformado, vicioso, preso a maus hábitos" (FOUCAULT, 2006, p. 160), e não como um ignorante que recebeu uma formação inadequada. Cabe ao mestre a tarefa de produzir o sujeito a partir do indivíduo, no sentido de emplacar uma reforma do discípulo, de modo que todas aquelas características que o aprisionam sejam de alguma forma expurgadas dele. Sendo assim, há de se vislumbrar esse sujeito em um modo de ser o qual nunca fora experimentado por ele ao longo de sua vida, um *status* que seja totalmente novo e que se encaminhe para o estado de plenitude no modo de se relacionar consigo mesmo.

3.2 Por que cuidar de si no campo pedagógico?

Nesse sentido de reformar, ou de corrigir, é que Foucault irá discorrer sobre a importância do mestre para a recuperação do sujeito que está no estado de *stultitia*. Esta noção, retirada da carta 52 de Sêneca a Lucílio, diz sobre uma condição em que o sujeito, ao ser negligente com a questão do cuidado de si e ignorar a conexão de si para consigo mesmo, encontra-se em uma "agitação do pensamento" a qual é fruto de uma "irresolução"

extrema de si mesmo, na qual comumente ele se situa durante a sua existência. Tal estado patológico consiste em uma flutuação inconsistente que se deixa a "[...] mercê de todos os ventos, aberto ao mundo exterior, ou seja, aquele que deixa entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior pode oferecer" (FOUCAULT, 2006, p. 162). A partir dessa abertura desmedida e desorientada, o sujeito se encontra desprovido da capacidade de discriminar os conteúdos que são inerentes ao seu mundo subjetivo, onde se inscrevem os desejos, as paixões, as ambições, as formas de pensamento, etc.; e aqueles que são assimilados na relação com o mundo exterior, pois estes são incorporados sem maiores preocupações com a análise acerca de suas representações.

Uma segunda característica do *stultus*, ou seja, daquele que está na condição de *stultitia*, é a "dispersão no tempo". Por meio da ausência de consistência da memória no auxílio às lembranças de suas próprias experiências, o indivíduo se configura como alguém que "[...] deixa a vida correr, que não tenta reconduzi-la a uma unidade pela rememorização do que merece ser memorizado, e que não dirige sua atenção, seu querer, em direção a uma meta precisa e bem determinada" (FOUCAULT, 2006, p. 162). Se a temporalidade não adquire consistência, então a relação com a vida e o processo que conduz à velhice também são ignorados. Fato esse que induz a uma constante mudança de estilos de existir, já que é no final de sua existência que o sujeito tende a olhar para si e para sua vida na perspectiva de uma unidade, de modo a atingir uma relação de completude de si para consigo mesmo.

A última característica do estado de *stultitia* se refere a uma vontade, um querer, que está fadado aos determinismos de fatores externos e que faz o sujeito desejar, ao mesmo tempo, vários objetivos que são divergentes. Nesse sentido, a vontade não avança nem de modo livre, nem absolutamente em relação àquilo que se almeja, de modo a haver uma oscilação entre o querer e o não querer que fora estabelecido por ele em um dado momento. Essa vontade é afrouxada por se sentir em inércia e com preguiça, por isso sempre muda de objetivo. Ele, o *stultus*, "[...] quer algo e ao mesmo tempo o lastima. É assim que ele quer a glória e, ao mesmo tempo, lastima por não levar uma vida tranquila, prazerosa, etc." (FOUCAULT, 2006, p. 163-164).

Segundo Foucault, a única forma de sair do estado de *stultitia* e de direcionar a vontade do sujeito para que ela possa se processar de modo absoluto e livre, consiste no querer sempre a si mesmo. Não se pode viver em plenitude, nem praticar o cuidado de si

em desconexão com o próprio eu, já que é somente nele que o sujeito pode se ver e se modificar livre do "[...] capricho das ocasiões e do tempo" (FOUCAULT, 2006, p. 164). A relação entre a vontade e o eu na *stultitia* é bem enfatizada por Foucault (2006, p. 164):

> Sair da *stultitia* será justamente fazer com que se possa querer o eu, querer a si mesmo, tender para si como o único objeto que se pode querer livremente, absolutamente, sempre. Ora, vemos que a *stultitia* não pode querer este objeto, pois afinal ela se caracteriza precisamente por não o querer.

Aqui, a relação com o mestre é essencial, no sentido de prover o sujeito que se encontra na *stultitia* da ação e do olhar necessários para que se possa escapar dessa condição. Se o *stultus* não quer a si mesmo, e não sabe que não o quer, então ele não tem a disposição e nem a vontade para cuidar de si. A intervenção que o outro pode oferecer na relação com ele se justifica pelo fato de que "[...] entre o indivíduo que não quer seu próprio eu e o que conseguiu chegar a uma relação de domínio e posse de si, de prazer consigo, que é, com efeito, o objetivo da *sapentia*, é preciso que o outro intervenha" (FOUCAULT, 2006, p. 165). O papel do mestre não consiste em uma atividade educativa que corresponde ao ensino instrutivo, de saberes teóricos ou habilidades, mas sim em alguém que possa "[...] estender a mão, fazer sair, conduzir para fora" (FOUCAULT, 2006, p. 165) desse modo de vida deficitário de si mesmo.

A partir destas considerações acerca da *stultitia*, caberia propor aqui uma problematização que consiste na relação entre a pedagogia das habilidades e competências e a produção de estados de *stultitia.* Nesse sentido, o sujeito que está na sala de aula se encontra constantemente bombardeado por uma imensa quantidade de saberes que são colocados sem a menor preocupação com a produção de sentidos que poderia haver na vivência de aprendizagem. Sem o conhecimento do mestre acerca da realidade constitutiva desse sujeito, e ao desprezar-se assim uma relação que fosse capaz de provocar mudanças no *êthos*, o que se vê então é uma produção de sujeitos que se deparam com uma condição de perda em relação a sua própria existência, ou seja, sob os efeitos deficitários que a *stultitia* provoca no modo de estar e de se relacionar no mundo. Além do mais, não seria exatamente aí que atuam os dispositivos disciplinares e de normalização, a pretexto de recuperar uma ordem sobre esses sujeitos que não se comportam como deveriam, na

tentativa de induzir um certo controle dos corpos e, assim, mascarar as reais deficiências dessa educação? Por fim, a *stultitia* também não poderia ser considerada como uma saída trágica, uma resistência que produz efeitos de despotencialização em relação à vida, na medida em que o sujeito é alvo de mecanismos de saber e de poder que pretendem atuar na constituição da subjetividade e que, portanto, sofre por ter a sua singularidade negada? Pensar sobre essas questões nos aponta para outras problematizações, mais complexas, no sentido de que há uma dificuldade de esclarecer com precisão as verdadeiras causas que atuam na realidade do nosso sistema educacional, tendo em vista todo o projeto biopolítico e de sucateamento dos recursos educativos. Portanto, o próximo capítulo será desenvolvido a partir desse debate aqui esboçado, na tentativa de propor algumas pistas que nos direcionem a criar ferramentas psicagógicas de resistência na relação pedagógica.

Capítulo 3

O regime psicagógico na constituição da experiência do sujeito na atualidade

Como proposta de resistência, de crítica e criação em face dos processos de controle e dominação empregados pela pedagogia do sujeito do saber, e dando a devida importância a uma formação educativa ética e política, o pensamento de Foucault sobre a ética do Cuidado de Si coloca-se como de extrema relevância para a reflexão pedagógica contemporânea. Segundo Alexandre Simão de Freitas (2013), por meio da publicação dos cursos de Foucault no *Collège de France*, a noção de *cuidado de si* tem recebido destaque nas discussões sobre teorização filosófica e educacional nas últimas três décadas. Isso se deve à divulgação recente do pensamento tardio do filósofo, a partir da qual se tornou possível a mudança de foco nas investigações acerca das problematizações no campo educacional.

As pesquisas presentes na literatura educacional contemporânea têm intensificado e difundido o debate acerca das ressonâncias e implicações geradas por esta perspectiva filosófico-pedagógica, a qual é lançada sobre novas problematizações por meio do cuidado de si como uma noção potente para se propor novos planos de pensamento e de prática, de forma a culminar na reconsideração dos dilemas da formação humana (SILVA; FREITAS, 2015). Diante do surgimento de um novo quadro de pesquisas, marcado pela face pedagógica foucaultiana, os autores apontam para um quarto movimento de recepção do pensamento de Foucault na educação, tendo em vista uma nova concepção de formação humana em que as temáticas da ética e da governamentalidade implicam na (re)consideração dos processos de subjetivação que ocorrem no campo pedagógico (GALLO, 2004, 2008; HERMANN, 2005; DALBOSCO, 2009; PAGNI, 2011a, 2011b; FREITAS, 2013, 2014, 2015).

Nesse sentido, Silva e Freitas (2015) concluem que os trabalhos de educadores e pesquisadores brasileiros que investigaram a noção do cuidado de si despontam como iniciativas que traçam novas formas de conceber os modos de formação humana, podendo, assim, criar brechas para que outras formas de vida criativas e resistentes possam irromper ao se proporem práticas pedagógicas engajadas na dimensão ética, estética e política das formas de governamentabilidade na instituição escolar. Para tanto, as ideias acerca da

experiência formativa merecem destaque em uma problematização que direcione o pensamento no sentido de desnaturalizar a compreensão estabelecida desse aspecto entre os educadores.

Além do tema da formação humana, que na ótica do cuidado de si assume um viés criativo como proposição de novos modos de vida, há outros dois aspectos norteadores que caracterizam a teorização educacional nessa perspectiva foucaultiana: a ação docente, para a qual a formação ética dos alunos perpassa necessariamente a proposição do educador, no que se refere à sua própria constituição como sujeito ético, havendo outro olhar para a prática pedagógica; e a concepção de sujeito, em que a experimentação de si possibilita um processo complexo de transformação dentro do qual o sujeito se vê constituído pelas práticas de si (SILVA; FREITAS, 2015).

Por meio da temática da experiência formativa, este capítulo parte da discussão acerca de algumas contribuições de filósofos brasileiros que tratam do tema do cuidado de si no âmbito da formação humana como forma de resistência às técnicas governamentais. Para tanto, serão abarcadas, de forma articulada, as noções de biopolítica, disciplina, governamentalização e subjetivação. Em seguida, desenvolvemos algumas reflexões breves acerca dos impasses gerados pelo desenvolvimento da pedagogia de tradição iluminista, na qual constatamos que o modo de operar não foi suficiente para impedir o avanço do biopoder no contexto político do neoliberalismo. Ainda nesse trabalho de crítica, propomo-nos a ensaiar alguns apontamentos epistemológicos acerca de uma possível atualização do regime psicagógico, tendo como base as noções de espiritualidade e *parresía*, no intuito de ultrapassar o modo pelo qual a pedagogia das habilidades e competências tem produzido sujeitos na contemporaneidade. Nesse sentido, encaminhamos as análises com o objetivo de pensar as experiências formativas do sujeito na imanência com os aspectos ético-existenciais e políticos do cuidado de si, de modo a fornecer algumas pistas para a composição de elementos teóricos que possam despontar para a afirmação de psicagogias no tempo contemporâneo.

Os critérios de seleção dos trabalhos que foram abarcados na construção deste capítulo estão em consonância com a proposta aqui apresentada, a de pensar a formação humana na perspectiva do cuidado de si e nas suas implicações no embate com a captura dos sujeitos pelo poder disciplinar e biopolítico, de modo a priorizar a reflexão acerca de práticas de resistência em relação aos processos de subjetivação que são engendradas pela maquinaria da governamentalidade moderna. Nesse sentido, baseamo-nos em autores que

possuem produções que discutem, de alguma forma, a relação entre formação humana, governamentalidade e cuidado de si. Dentre eles, encontramos: Nadja Hermann (2005), Pedro Angelo Pagni (2011b), Silvio Gallo (2008) e Claudio Almir Dalbosco (2009). Em relação às análises sobre a articulação entre espiritualidade e psicagogia, os textos de Freitas (2013; 2014; 2015) serão priorizados devido ao fato de que encontramos neles indícios que tratam diretamente do tema abordado aqui, de modo a contribuir para uma maior sustentação de nossa argumentação.

1. O cuidado de si no debate educacional contemporâneo

Ao ser perguntado sobre a necessidade de uma atualização da noção do cuidado de si na modernidade, Foucault (2004) é enfático ao dizer que é preciso ter cautela ao abordar essa temática, no sentido de que seria um erro resgatar e propor essa *paideia* nos moldes como foi elaborada e exercida na antiguidade. Portanto, para o filósofo, não há nenhum fundamento ou princípio que foi relegado e que fizeram a Filosofia se desviar do seu caminho. O cuidado de si não pode ser concebido como a "chave de tudo", mas o diálogo com essa tradição pode nos proporcionar alguns elementos que nos impulsionam a refletir e a elaborar pistas para que um novo pensamento possa ser produzido, tendo em vista os inúmeros diagnósticos necessários ao contexto moderno que encontramos hoje. Desse modo, é de fundamental importância que se evidencie e se enfatize que essa proposição, a de que o cuidado de si pode ser atualizado no presente, deve ser alinhada com um pensamento e uma prática que respondam e resistam às especificidades das relações de poder e de governamentalização que ocorrem no tempo atual e na sociedade a que pertencemos. Portanto, não temos a presunção de recuperar a *paideia* greco-romana num viés nostálgico, não "[...] como modo de vida e como exercício filosófico sobre si mesmo como melhor que o moderno, porque verdadeiro ou mais adequado aos parâmetros da escola e da cultura criadas na modernidade" (PAGNI, 2012, p. 44), mas sim como uma alternativa ao completo abandono da inserção da espiritualidade na proposição da formação humana desde a consolidação da *Bildung* moderna. Na perspectiva de uma ontologia do presente, a discussão acerca da *paideia* do cuidado de si nos permite problematizar alguns critérios de verdade e os ideais de sujeito que sustentam a pedagogia moderna, tendo em vista o agenciamento das relações de poder e a governamentalização com os quais a modernidade se apresenta para nós. Em uma face positiva, a retomada dessa *paideia* nos coloca diante de um desafio que é o de pensar a formação humana articulada com os aspectos éticos e políticos, como uma resposta possível aos problemas pedagógicos que encontramos no diagnóstico da modernidade:

> Nesse sentido, retomar essa perspectiva de que a formação do homem se daria por meio de uma arte da existência seria produtivo, na medida em que pode interpelar o destino que foi dado a ela no presente e colocá-lo à altura dos desafios contemporâneos, sobretudo, como uma forma de resistência política à formalização do existente e à instrumentalização da cultura, presumindo a assunção de uma atitude ética diante da vida que,

> concomitantemente, implica certa transformação do mundo (PAGNI, 2012, p. 44).

A tematização do cuidado de si, em Dalbosco (2009), parte de uma investigação primeiro acerca das razões e dos motivos que contribuíram para o distanciamento entre a Filosofia e a Educação, isso porque, na atualidade, segundo o autor, houve uma tecnificação/didatização da educação e um enfraquecimento do poder normativo e teleológico sobre ela, o que culminou num encurtamento da reflexão sobre os processos formativos. Para responder a esse impasse entre essas duas áreas do conhecimento, ele defende uma atualização do conceito de Fundamentação em um movimento de "desdogmatização" e de "destranscendentalização" pela Filosofia da Educação e uma ampliação do conceito de razão. Nesse sentido, a superação do reducionismo epistemológico deve passar por uma renovação do poder normativo da teoria, de modo a também ampliá-lo. Com isso, a normatividade deixa de ser apreendida quanto ao seu sentido correspondencial e verificacionista de verdade, das condições de acesso à verdade, e assume reflexões sobre "[...] um conjunto de questões e problemas que dizem respeito diretamente às modificações que o sujeito precisa sofrer para ter acesso progressivo à verdade" (DALBOSCO, 2009, p. 13-14). Apesar de não mencionar diretamente, o autor está se referindo à distinção posta por Foucault entre os dois modos de operar a verdade: a "espiritualidade" e o "conhecimento em si". Portanto, ressalta-se a importância da superação da dicotomia entre sujeito e verdade, pois o sujeito não está exterior à verdade e nem pode ditar soberanamente as condições e as regras para que ela possa ser alcançada.

Ao retomar os estudos de Foucault sobre as práticas e exercícios de si, Dalbosco diz que é por meio da efetuação delas que se pode atender às exigências de modificação do sujeito. Desse modo, elas correspondem à preocupação que o sujeito tem consigo mesmo e à própria efetivação do cuidado de si, de modo que nesse processo ele deve ter o:

> [...] questionamento permanente sobre seu "próprio eu" e sobre sua inserção na ordem maior das coisas. Deste modo, a reflexão normativa pensada nesses termos conduz ao questionamento ético-existencial sobre o próprio sentido da vida do sujeito que busca a verdade e sobre a própria finalidade de tal busca e isso compõe intrinsecamente o sentido normativo da teoria que pode ser vertido criticamente contra um possível uso exclusivo seu de cunho instrumentalizador (2009, p. 14).

A atualização da normatividade teórica, posta nos termos desse modo de operar a verdade, induziria a uma reflexão mais abrangente sobre a formação de professores, na medida em que o seu sentido e poder normativo impediriam o avanço da didatização instrumentalizadora da pedagogia. Deste ponto de vista, o novo sentido normativo permite trazer à tona as implicações éticas e políticas da propagação das teorias da aprendizagem, de modo que a Filosofia da Educação teria um papel fundamental ao assegurar um confronto entre as teorias da aprendizagem e a demanda reflexiva da teoria normativa atualizada. Nesse sentido, o conhecimento sobre o modo de aprendizagem da criança, em relação ao seu funcionamento cognitivo, precisa ser articulado com o questionamento próprio à finalidade do processo de ensino e aprendizagem, pois a concepção que o educador e o educando têm de um "ideal-ser" que se pretende alcançar está diretamente envolvida com o desenvolvimento cognitivo deste último, o que determina os rumos do aprender e do ensinar: "Isso mostra que o ato cognitivo imbrica-se desde seu momento inicial e originário com um ato normativo, exigindo manter acesas perguntas como 'para quê aprender?' e 'para quê tornar-se inteligente?'" (DALBOSCO, 2009, p. 15).

Outro efeito que a renovação do sentido normativo da teoria poderia oferecer à educação está, de acordo com o autor, na ampliação da discussão sobre a política nacional de formação de professores. Isso porque, quando se considera explicitamente a finalidade do percurso de ensino e aprendizagem, os meios metodológicos e os conteúdos de ensino são inseridos no próprio questionamento sobre os fins, o que leva também a refletir com maior amplitude o tipo de homem e a sociedade que se espera alcançar. Sendo assim, não se pode esperar que o educador se municie apenas dos saberes de sua área específica de atuação e dos meios didáticos disponíveis, mas é imprescindível que tenha uma ampla formação cultural e que também tenha uma boa noção de outras disciplinas que compõem o currículo, mediante as quais se deve questionar a si mesmo e:

> [...] sobre quem é o professor, sobre quem são seus alunos, sobre o que significa ser professor e ser aluno e que posturas precisam ser criadas e asseguradas no ambiente de sala de aula – as perguntas sobre "quê" e "como" ensinar assumem um nível de formalização e burocratização que tornam o ensino novamente enfadonho e sem sentido, causando, com isso, um enorme desperdício dos recursos financeiros públicos destinados à formação de professores (DALBOSCO, 2009, p. 15).

O autor conclui, então, que o filósofo da educação poderia conduzir os

conhecimentos especializados, que se integram no currículo, de forma a adequá-los à reflexão sobre as suas razões e a própria finalidade, sendo, portanto, um mediador entre os meios e os fins educativos. Ainda mais, a Filosofia da Educação pode se inserir no diálogo sobre o "conhecimento prévio", "mundo experimental", além das "[...] necessidades e angústias, suas capacidades e habilidades" (DALBOSCO, 2009, p. 16) dos envolvidos no ato educativo, de forma a construir sentido e coordenação na ação pedagógica.

Por outra via, e antes de adentrar no campo da educação, Pagni (2011b) introduz o tema das tecnologias de si, demonstrando e analisando o desenvolvimento delas na obra foucaultiana, para então enfatizar o caráter de crítica e de resistência que elas possuem em face da governamentalidade moderna. O autor enfatiza a dimensão ética e política das tecnologias, as quais são constitutivas das práticas de ascese, na apresentação histórica desta abordagem colocada por Foucault, de modo a problematizar o discurso filosófico da modernidade diante do seu assentamento nos conceitos de sujeito, de poder e de verdade – para onde a crítica é direcionada. Ao se vislumbrar os limites desse discurso, na perspectiva de ontologia do presente, a reflexão sobre as tecnologias de si também permite reconsiderá-los para que, então, os modos de existência atuais sejam problematizados, principalmente aqueles que se consolidam em estados de dominação.

Por outro lado, ainda no âmbito da governamentalidade, mas agora na sua modalidade estatal, Pagni a considera como a articulação pelas artes de governo das práticas e dos saberes que propiciam a administração do governo dos outros; uma biopolítica que exerce o poder sobre a população e que "[...] se ramifica e penetra nos capilares da vida, disciplinando-a e regulando-a." (2011b, p. 25). Desse modo, a singularidade da vida e os processos de subjetivação ficam destituídos de investimento nesta engendração governamental, e o sujeito é apreendido apenas em processos de objetivação "[...] da representação de um eu, de sua identificação a um sujeito ideal e de sua legitimação por um discurso de verdade." (2011b, p. 26). O autor ainda ressalta que não há uma contradição imperiosa entre os processos de objetivação e de subjetivação, mas que as práticas da existência se inserem num quadro de resistência, por meio de princípios e objetivos diferentes das formas de governo hegemônicas, no sentido de propor a si mesmo uma atitude crítica, ao mesmo tempo moral e política, que visa à recusa, à limitação ou à transformação das artes de governar.

Tendo em vista a relevância política da verdade, na perspectiva da ontologia do presente, Pagni resgata a problematização posta por Foucault sobre o esquecimento do

cuidado de si na constituição da filosofia, em face da prevalência do “conhece-te a ti mesmo”, sendo este o elemento fundante da Filosofia moderna desde o “momento cartesiano”. Nesse sentido, a espiritualidade como modo de vida e arte de viver também serve para questionar a função da filosofia, na medida em que esta não invoca uma atitude ética e política. Tal provocação não é realizada para desconsiderar a importância da Filosofia moderna a respeito do modo de operar a verdade, mas para dizer que ela é uma forma dentre outras possíveis na busca pelo saber, não sendo nem mais, nem menos importante que as demais. O problema é que, visto que a tradição filosófica se fundou no preceito do “conhece-te a ti mesmo”, na prova ontológica da existência que consiste na “[...] evidência de uma consciência entendida como conhecimento de si” (PAGNI, 2011b, p. 30), a relação entre sujeito e verdade foi estabelecida por um viés estrito, o que indicaria a suspeita de que “uma razão política una” foi determinante para a governamentalização do Estado na modernidade, baseada em uma ideia de sujeito e de uma política da verdade.

Com o poder pastoral assumido pela governamentalidade, passa a haver uma diferença no trato das práticas de si após o período em que elas foram criadas e desenvolvidas, insistindo na delimitação por uma perda de importância e de autonomia, pois as instituições religiosas, pedagógicas, de caráter médico e psiquiátrico, tomaram-nas como ferramentas práticas de regulação da vida dos sujeitos (FOUCAULT, 2004). Segundo Pagni, haveria um estranhamento e certa incoerência em nós se nos deparássemos com a incitação a um ocupar-se consigo mesmo em nossos dias atuais. Talvez isso possa ser explicado por meio da suspeita fundada sobre o tema do cuidado de si que começou a surgir no cristianismo, mas não totalizando a responsabilidade sobre essa instituição, que consistiria na crença de que o cuidado de si seria uma forma egoísta e individualizante, de modo a acreditar que essa prática não possui a devida consideração com a relação do sujeito com os seus pares, ignorando o sacrifício necessário de si mesmo. Por consequência, o cristianismo e a modernidade se incumbiram de incorporar e readaptar a austeridade moral, que anteriormente já havia sido ensaiada nas elaborações do cuidado de si greco-romano, por meio de suas próprias regras e códigos. Portanto, passa-se a uma obrigatoriedade na relação com os outros, mas que termina “[...] gerando complexos paradoxos e concorrendo para que ocupar-se consigo fosse desprestigiado como constituinte de uma ética.” (PAGNI, 2011b, p. 30).

Ainda na esteira dos argumentos de Pagni, podemos elucidar que as práticas de si se inserem na dimensão ética, a qual encontra a sua condição ontológica na liberdade,

portanto, essas práticas devem estar dispostas como exercício e busca da liberdade. Nesses termos, as práticas de liberdade como ética do cuidado visam à escolha de modos de vida potencializados, na medida em que há o aprimoramento da existência e que, concomitantemente, façam resistência "[...] 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 experiência de recriação de si, por meio do cuidado para consigo e para com os outros." (PAGNI, 2011b, p. 27). Isso difere de modo essencial do que tem emergido como prioridade em alguns movimentos de resistência na atualidade: a liberação.

Ao ser questionado se o trabalho de cuidado e elaboração de si mesmo estaria fundamentado em um processo de liberação, no sentido de se desvencilhar de determinados limites que são embutidos de fora, Foucault enfatiza que isso necessariamente pode não ser suficiente. Segundo o filósofo, há um perigo que consiste em abordar a liberação como uma postura que procura encontrar uma dada natureza humana, ou essência, que foi perdida devido a determinados eventos históricos, econômicos e sociais, privando assim o homem de restabelecer uma relação primordial e mais positiva consigo mesmo. Nesse sentido, tratar-se apenas de liberação carece de um exame que aponte para a possibilidade de criação de novas formas de vida, pois ela não é suficiente para que haja uma definição das práticas de liberdade que podem vir em seguida. O que a liberação faz é abrir "[...] um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade" (FOUCAULT, 2004, p. 267). As práticas de liberdade requerem que sejam pensadas e construídas como um exercício existencial e de convivência na sociedade política. Acerca da priorização das práticas de liberdade em relação à liberação, Foucault diz:

> É por isso que insisto sobretudo nas práticas de liberdade, mais do que nos processos de liberação, que mais uma vez têm seu lugar, mas que não me parecem poder, por eles próprios, definir todas as formas de práticas de liberdade. Trata-se então do problema com o qual me defrontei muito precisamente a respeito da sexualidade: será que isso corresponde a dizer "liberemos nossa sexualidade"? O problema não seria antes tentar definir as práticas de liberdade através das quais seria possível definir o prazer sexual, as relações eróticas, amorosas e passionais com os outros? O problema ético da definição das práticas de liberdade é, para mim, muito mais importante do que o da afirmação, um pouco repetitiva, de que é preciso libertar a sexualidade ou o desejo. (2004, p. 266).

Pagni, em vias de tematizar a reflexão sobre a relação pedagógica, elucida que nas práticas de espiritualidade, tanto o mestre quanto o discípulo deveriam sair transformados como sujeitos e que, à época da modernidade, tal proposição teria perdido significativamente espaço no debate pedagógico a partir da própria filosofia. É nesse ponto que o autor irá discutir a relação pedagógica, nas ressonâncias que há entre a figura do mestre do cuidado de si e a do professor em sala de aula. Primeiramente, ele faz a distinção entre educação e pedagogia:

> [...] considerarei aqui a educação como uma arte de governo pedagógico que se exerce sobre a infância, a pedagogia como os saberes e práticas elaborados a partir dos jogos de governamentalização e de seus lugares na escola, como um dos lugares da governamentalidade e da realização da biopolítica atual (PAGNI, 2011b, p. 35-36).

Com isso, Pagni parte de uma consideração bem relevante, a de que a relação mestre-discípulo, que faz parte da arte de viver e da filosofia, é diferente da relação professor e aluno, assentada no contexto escolar. Enquanto a primeira se pauta em práticas de viver a vida na dimensão ético-existencial, com a última os sujeitos se encontram sob o poder dos dispositivos da governamentalidade pedagógica e da instituição escolar, e o professor fica incumbido de "[...] ensinar capacidades e aptidões, habilidades ou competências àqueles a quem se dirige, ensinando-os a falar, a prevalecer sobre os outros, a saber e a fazer, de acordo com as normas pré-estabelecidas" (PAGNI, 2011b, p. 36). Portanto, o desafio que se instaura consiste no pensamento sobre as implicações de um deslocamento das práticas de si para o âmbito da educação formal, tendo em vista as relações de poder e os dispositivos inseridos na escola. O autor descobre uma possível saída na reflexão sobre o envolvimento dos sujeitos da ação educativa na transitividade presente entre a vida e a escola, assim como também no desenvolvimento histórico dessa relação. Assim sendo, com a ampliação da reflexão filosófica por meio da ressonância entre vida e escola, acerca também da ação pedagógica e da possibilidade de uma autotransformação, a vida pode ser apreendida por meio da problematização de uma atitude ética e da ação política, o que contribui para repensar o exercício da ação pedagógica na escola.

A partir da metáfora do espelho, esboçada por Sócrates como um dispositivo que é acionado pelo discípulo no processo do cuidado de si, Pagni esclarece que o espelho funciona como uma forma de converter o olhar do discípulo sobre si mesmo, na medida em que reconhece a presença do elemento divino, do princípio do saber e do conhecimento, que atuam na constituição da sua sabedoria. A verdade, então, é alcançada mediante esse processo de prática e de cuidado de si, sem uma fundamentação prévia da verdade e do sujeito. Ao invés de operar como um mero reflexo da imagem do mestre sobre o discípulo, a elaboração de si consiste na visão refratada sobre o mestre, de modo a se obter uma imagem própria que desempenha um deslocamento do pensamento e que, concomitantemente, estabelece uma experimentação dessa elaboração guiada pelo outro. Portando, longe de se adequar a uma apropriação copiosa do mestre, o discípulo tem a liberdade de se diferenciar no pensamento e no modo de ser, e a verdade não é objeto de aceitação obrigatória. Por consequência, ambos, mestre e discípulo, devem se modificar como sujeitos, ao passo que reconhecem na liberdade a possibilidade de pensarem de formas distintas.

O que caracteriza a possibilidade de se colocar na posição de mestre, segundo Pagni, é a maturidade comparada à condição do discípulo, e não em termos de quantidade de saber e experiência vindas *a priori*. Não se trata de uma diferenciação de faixas etárias que determina as posições, já que a imaturidade pode também estar presente no mestre, ainda que minimamente. Assim sendo, nos termos como a infância e a vida adulta são instituídas atualmente, o mestre também pode assumir o infante que carrega em si, assim como a sua ignorância, de modo que a relação entre mestre e discípulo "[...] 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)" (PAGNI, 2011b, p. 38). Desse modo, o autor constata que a apreensão socrática do cuidado de si nos propicia conceber a relação entre professor e aluno de um modo particular, pois o que se destaca é a relação em si, no sentido de evitar que nenhum dos dois deve ser priorizado separadamente, assumido o risco de que se pode gerar estados de dominação.

Ao partir para a análise do cuidado de si nos estoicos, Pagni ressalta que o mestre, como também no viés socrático, é aquele que é capaz de se transformar por meio do envolvimento com os acontecimentos da vida, de modo a lhes atribuir novos sentidos.

Porém, o cuidado estoico se diferencia por não se respaldar em uma transformação que liga o ser do sujeito ao divino, mas se orienta a lidar com os acontecimentos por meio das forças vitais, na refinação moral e intelectual, como também "[...] almejando serem dignos em sua arte àquilo que a vida lhes reserva e, ao mesmo tempo, aos mistérios característicos de sua própria existência" (PAGNI, 2011b, p. 40). Sendo assim, o cuidado socrático parte da percepção do educador sobre os seus limites e, a partir disso, na relação com o educando, coloca-se em um processo de transformação de si, ao passo que também propicia a modificação do outro enquanto cuida dele. Por outro lado, na diretriz estoica, o cuidado de si e do outro só é permitido no contato recíproco entre educador e educando com os acontecimentos, sendo este o elemento disparador de processos. Por fim, o autor indica que ambas as modalidades de cuidado, o divino-socrático e o acontecimento-estoico, estão distantes da escola e da arte de governo pedagógico, já que tratam especificamente de um cuidado em uma perspectiva filosófica. Portanto, cabe ao educador assumir uma atitude deliberada, que consista em pôr em prática um trabalho sobre si mesmo para que, talvez, na ação pedagógica, o outro possa ser auxiliado em seu próprio cuidado. No tocante à relação do educador com o acontecimento na ação pedagógica, Pagni detalha:

> Ao mesmo tempo em que a sua atenção ao acontecimento que poderia propiciar a sua própria transformação, na relação específica com o outro, compreendida nessa ação, bem como o encontro esperado para que esse outro, seu aluno, também o pensasse com ele, ocorre como uma experiência do fora, alheia ao planejado em suas aulas, ao programado e ao instituído pela escola. Esse limite, além do trabalho de si sobre si, desenvolvido autonomamente e de acordo com a sua vontade, levaria o educador a ficar atento ao acontecimento e aos encontros que eventualmente poderiam surgir dessa relação específica com outro, assim como estabelecer estratégias em sua ação pedagógica planejada para evitar o cerceamento de sua emergência, já que esse seria o campo particular da reflexão ética sobre si mesmo e o da criação de outros modos de subjetivação. (2011b, p. 41).

A ativação da perspectiva estoica necessariamente não induz, segundo Pagni, o educador a se desfazer da sua arte de governo pedagógico e do ensino, instituído pela escola, mas que o educando pode ser preparado a encarar os acontecimentos da vida mediante todo o arcabouço de conhecimento e dos diferentes tipos de tecnologias reunidos

pelo mestre. Indo além, o educador também necessitaria construir outros recursos formativos que permitissem a inserção da arte de viver na escola, de modo a dispor de uma "[...] estratégia política para restabelecer nela um lugar para a formação de atitudes, e não apenas de competências, e para a formação ética, e não somente para a qualificação profissional." (PAGNI, 2011b, p. 41).

A partir da análise de Foucault sobre os movimentos antigos e modernos pautados na filosofia dos cínicos, Pagni elucida a atuação do mestre cínico como um modo de resistência à governamentalização por meio da teatralização da verdade, como expressão escandalosa, na qual o acontecimento pode vir a se compor na criação de outros estilos de existência. Ao tomar os cínicos como fonte de inspiração, os educadores poderiam reconhecer na sua ação política as atitudes, os gestos e os atos que fornecem contornos às suas próprias vidas, o que reflete na ação pedagógica, de modo que nessa exposição eles transpassam o que eles mesmos são, seu *ethôs*, no presente. Importância, portanto, da estética da existência, na qual o próprio modo de subjetivação e a ética da conduta são colocados como meios de demonstração do posicionamento político no mundo e que, a partir dessa visibilidade, os alunos podem encontrar uma referência que serve tanto para se espelharem, quanto para se distinguirem em seu modo de condução da vida. De acordo com Pagni, a ética está implicada nesse processo na medida em que os alunos irão "[...] responsabilizando-se pelas suas próprias escolhas e pelos seus atos, ao mesmo tempo em que aprendem nessa relação o sentido mesmo da palavra diferença" (2011b, p. 43). Sobre as singularidades demandadas nessa perspectiva de cuidado no âmbito pedagógico, ele esclarece ainda que:

> Para escandalizarem em sua ação pedagógica, deveriam ser também mestres da vida, e coerentes com a coragem de verdade e a franqueza exigida nessa relação com o outro, próprias do discurso *parresiástico* e da atitude crítica. Um discurso e uma prática de si que seria seu principal meio para, na relação com outro, senão dizem quem é, ao menos transparecer-se, devolvendo à pedagogia a desonestidade que parece caracterizá-la (como disse Adorno) para tornar-se mais eficaz e performativa as verdades que procura transmitir, prontas e acabadas. (2011, p. 43).

As três modalidades de cuidado – socrática, estoica e cínica – analisadas pelo autor, tratam, mediante uma pragmática de si que se contrapõe à pedagogia moderna, de

uma dimensão artística e poética em que o discurso verdadeiro apareceria. Sendo assim, essa estratégia de ação pedagógica consiste na provocação posta pelo educador, o qual é testemunha ativa de uma estética própria de existência, na qual o outro é incitado a dispor de um trabalho e de um cuidado sobre si, o que é possível graças a esse discurso afetivo e poético.

Pagni encerra as suas exposições indicando a possibilidade de outras aproximações pedagógicas em relação às contribuições de Foucault sobre o cuidado de si, o que constitui um desafio para pensar a educação atual em vista da dimensão ética e artística do cuidado. Por fim, aproximando-se das constatações de Dalbosco, o autor considera que a perspectiva do cuidado nos lança um olhar diferenciado sobre as nuances da relação pedagógica com o aluno e em relação à finalidade da educação, que nos termos da modernidade "[...] contrastam fundamentalmente com a sua visão especializada, com a sua racionalidade técnica e a sua restrição atual à mera qualificação profissional" (PAGNI, 2011b, p. 44).

Na direção de desenvolvimento mais ou menos parecido ao de Pagni, Hermann (2005) aponta importantes elementos para o pensamento sobre o cuidado de si, de modo que a sua diferenciação consiste numa exposição que privilegia a relação existente entre ética e estética. De acordo com a autora, a questão da estética da existência em Foucault se refere não necessariamente aos objetos, mas à obra que o indivíduo faz em torno de si mesmo, em sua própria vida. Assim, o *êthos* se constitui como uma estética da existência, isso na condição de que a ética não seja exercida como obediência absoluta às regras, e nem como uma metafísica que busca a identidade do sujeito, a sua profundidade, fundada em princípios universais atemporais. Em detrimento da perspectiva metafísica, na qual a moral e o conhecimento são o resultado de uma representação elaborada pela consciência, a estética da existência parte do "[...] estudo das práticas concretas, pelas quais os indivíduos se produzem na imanência de determinadas condições [em uma] descentralização, historização e singularização do sujeito" (HERMANN, 2005, p. 59).

Podemos inferir que as reflexões de Hermann dizem respeito a uma possível crítica à *Bildung* iluminista, isso na medida em que ela afirma a efetivação de uma atitude crítica sobre a tentativa de fundamentação do sujeito em uma normatividade universal. O que a autora quer dizer é que não importa tanto conhecer os fundamentos ou os conteúdos que constituem o sujeito, "o que" há no sujeito, mas que a perspectiva ética do cuidado

quer saber “o como” ele pode vir a ser em si, diante da variabilidade de modos de existência, em face de inúmeras possibilidades de constituir a si mesmo. A partir dos estudos de Foucault sobre a constituição da experiência da sexualidade como desejo, a autora considera que a vida pode ser pensada como uma obra, na condição de que a criatividade e a liberdade sejam assumidas pelo sujeito ético: se esses processos não se inserem em um fundamento racional, então a “substância ética é móvel” (2005, p. 60). Nesse sentido, podemos defender que a contemporaneidade abre uma margem de possibilidades para que a pluralidade de estilos de vida possa vir a surgir.

Quanto às análises de Foucault sobre o cuidado de si, Hermann esclarece que é na experiência erótica que as questões éticas são elencadas na antiguidade. Por meio do domínio de si, que o sujeito realiza em seus exercícios de liberdade, a temperança se coloca no vínculo com a beleza, numa estilização da temperança sexual, já que “A constituição do sujeito temperante para os gregos em relação aos prazeres abre uma estética da existência e uma estilização das atitudes” (HERMANN, 2005, p. 61). A ética, então, sustenta-se nas práticas realizadas pelo sujeito, o que é possível mediante uma escolha pessoal que induz a uma estética de si. Ao não partir de uma dada natureza humana e nem de regras morais categóricas, a estilização da existência, do sujeito ético, ocorre como uma arte de viver:

> [...] que parte da escolha de práticas e fórmulas ideais já conhecidas socialmente. A decisão mais importante é aquela que os indivíduos tomam em relação a si mesmos e aos outros, a estetização da ética, enquanto um processo de criação e construção de técnicas singulares, em que o sujeito gestione sua própria liberdade (HERMANN, 2005, p. 62).

Hermann recorre às reflexões de Foucault sobre a *Aufklärung* para enfatizar a necessidade de um trabalho do homem sobre si mesmo, pois a recomendação de Kant é a de que a saída da menoridade ocorre por meio de um ato de decisão e de coragem. Nesses termos, é a partir da atualidade, do tempo em que vivemos, que a criação de uma nova atitude deve ser pensada, “[...] e a decisão mais relevante na atualidade refere-se ao estilo de vida de cada um, ao modo pelo qual nos tomamos artífices de nosso próprio *ethos*” (HERMANN, 2005, p. 62). Para que esse projeto possa ser bem sucedido, na perspectiva foucaultiana, três implicações devem ser consideradas: primeira, o abandono da

transcendentalidade e de suas *epistemes*, tendo em visto os jogos de poder e saber, e a ativação de uma interpretação histórica e contingente da verdade; segunda, a autoria de próprio *êthos* não deve ser fundamentada em noções determinantes do sujeito, de outra forma, ela é permitida na medida em que é a experiência que gera a forma no sujeito; terceira, é no espaço da experiência que se constitui as práticas de si, por meio de uma "[...] rede complexa de relações que o indivíduo mantém consigo mesmo, com os outros e com a verdade" (HERMANN, 2005, p. 62). O interesse de Foucault pelos gregos, tomados a partir dessas três considerações, está longe de se estabelecer como um programa a ser proposto para a atualidade. Em outro sentido, essa leitura deve ser apreendida como uma possibilidade de se pensar a ética, seu estilo, em novas diretrizes, o que pode ser viabilizado por meio da tematização da estética da existência.

De acordo com a autora, a estética da existência possui o caráter tanto de crítica, quanto de experimentação. O modo de direcionar a própria conduta pode ser concebido como uma forma de questionar os próprios limites que afunilam a experiência, nos quais há a determinação do saber e dos dispositivos de poder; a própria história demonstra a transformação dos modos de constituição do sujeito. Concomitantemente, a experimentação de si é uma exigência para a transformação, uma prova de que se é capaz de transpor os limites colocados à experiência e da própria condição do sujeito, que pode vir a ultrapassar as suas determinações. Sobre estes dois movimentos, Hermann elucida que:

> Criar a si mesmo é uma atitude experimental que produz uma transformação a partir dos limites e contingências que nos são impostos.
>
> Essencialmente criadora, a estética da existência é uma defesa irrestrita da liberdade e da auto-imaginação. Não um estudo sistemático dos fundamentos da liberdade, mas a busca de excelência do obrar, uma liberdade entendida como prática, circunscrita àquilo que é historicamente contingente. (2005, p. 63).

Por fim, Hermann realça o viés crítico que a estética da existência propicia sobre o pensamento da pedagogia moderna, visto que esta se assenta em uma base metafísica por meio da prescrição de um ideal de autonomia e aperfeiçoamento moral. A concepção de autonomia e de liberdade, nesta pedagogia, é pautada por uma ótica

verticalizante, na qual o movimento é empreendido na profundidade de si em busca de um suposto "eu verdadeiro". Assim como Pagni (2012) nos alerta sobre essa *Bildung* – o que será considerado no próximo tópico deste capítulo –, a autora também reforça que: "O sujeito, nesse modelo, não seria nem livre nem emancipado, mas submetido a um processo de disciplinamento social, uniformizado pelo constrangimento." (2005, p. 63). Em outra direção, a perspectiva do cuidado de si está comprometida com uma formação que visa à criação de um estilo de vida, de modo a escapar dos limites e determinismos que enquadram o sujeito em ideais universais, e o espaço da experiência é aberto para que se possa atender a irrupção de novas pluralidades, isso porque "[...] podemos constituirmo-nos como sujeitos em função da multiplicidade de experiências." (2005, p. 63).

Silvio Gallo (2008), outro autor importante para o nosso trabalho, mesmo que em seu artigo não tenha discorrido largamente sobre a articulação entre o cuidado de si e as implicações para a educação, apreende o domínio do "ser-consigo" de Foucault como um desafio aos educadores para o pensamento sobre os empreendimentos de si, ou o que eles estão fazendo consigo mesmos como sujeitos do ato educativo. Gallo parte da análise de Foucault acerca da escrita como técnica de si, já que nessa escrita a tematização de si mesmo faz com que a verdade venha a se transformar em *êthos*, o que faz com que a vida seja modelada: "[...] como o artesão que com as mãos dá forma ao barro" (2008, p. 259). Nesse sentido, ela só pode ser efetivada por meio de um exercício, e isso ocorre da mesma forma com as outras técnicas de existência, um exercício que consiste no treino de si, ou "adestramento de si".

Segundo Gallo, a educação de inspiração foucaultiana requer que pensemos em uma autonomia de si que é construída diante dos jogos de poder e saber, das verdades que nos conduzem a nos constituirmos no social e no coletivo. Para isso, o educador deve primeiro se dispor a um adestramento de si mesmo, em um processo que o direciona a se formar como educador, sendo essa uma condição indispensável para que o outro também possa ser preparado a realizar o seu próprio adestramento de si. Portanto, o empreendimento do educador visa a uma emancipação de si, que possibilita o seu engajamento em processos de subjetivação do outro:

> Se quisermos dizer como o Rancière de *O Mestre Ignorante*, o educador precisa emancipar-se a si mesmo, para que sua atividade docente possa

> ser um ato de emancipação e não de embrutecimento. Apenas se emancipado, exercitado em si mesmo, o educador poderá estar apto para um processo de subjetivação que insista em que cada um eduque-se a si mesmo (GALLO, 2008, p. 259).

Por fim, o autor destaca a importância de se pensar a educação pela via da Filosofia da Educação, como meio de induzir e vivenciar experiências de pensamento, de maneira viva, dinâmica e criativa. Nesse sentido, ele ressalta o perigo de se apropriar de Foucault em nome de uma verdade instituída, pronta e acabada, fundamento de certezas, ao invés de interrogarmos a nossa relação com ela. Os aportes de Foucault nos servem mais como um dispositivo de descolonização do pensamento, uma filosofia viva, isso porque o trabalho de si nos lança a uma reflexão sobre o modo como nos constituímos, e que nos colocamos em questão por meio do pensamento sobre a educação. Pensar a educação como descolonização do pensamento, isso que, segundo Gallo (2008), permite-nos dar sentido ao deslocamento das teses foucaultianas para o território da educação: "A Filosofia da Educação como um exercício do 'ensaio'. Não é pouca coisa" (p. 259).

1.1 Implicações da *Bildung* para a atualidade

O desenvolvimento do conceito de formação humana (*Bildung*) se inicia com a tematização da *paideia* grega e, no final do século XVIII, adquire outros contornos nas diferentes formas de propô-lo segundo as apreensões dos filósofos que o abarcaram. Nesse sentido, a partir do Iluminismo, a formação tem sido considerada como uma aposta para a inserção da cultura no homem por meio do pleno desenvolvimento da razão. Nela, o indivíduo é caracterizado como um ser racional que deve agir e buscar uma moral universal, a qual, na perspectiva de uma metafísica da subjetividade, se faz de maneira autônoma e independente (HERMANN, 2012). Ainda assim, esse *a priori* da razão, formatado no ideal de um homem absoluto e que tende a perfectibilidade do ser social, demanda uma transmissão cultural posta por um outrem que possui autoridade moral e superioridade intelectual, e a vida é incumbida por certa moralização social com a qual a escola assume um papel de destaque (PAGNI, 2012). Portanto, aqui a autonomia visa a uma subjetividade capaz de interiorizar o universal, na própria autodeterminação racional

de si mesmo.

Como Hermann (2012) revela, o projeto da *Bildung* que se sustenta nesses pressupostos não conseguiu alcançar de maneira plena "[...] esse sujeito livre, independente e integrado numa totalidade social" (p. 24), de modo que a soberania de si se viu empecilhada diante de determinações e dependências outras que atuam na captura da formação subjetiva do sujeito. Em uma via semelhante, Gallo (2008) afirma que a *Bildung* alemã, ainda que consistisse em uma edificação do sujeito, ou construção de si, acabou por produzir uma formação conformada a um processo de subjetivação "externa" e "heterônoma", na qual o sujeito é formado para produzir e reproduzir em uma máquina social. Pagni (2012) também reforça esses argumentos ao dizer que, na modernidade, ao se propiciar que a formação humana fosse incorporada por discursos pedagógicos embasados na racionalização iluminista, a escola também se desenvolveu reproduzindo esses elementos e que, por fim, acabaram por não emancipar o sujeito:

> Não apenas o discurso pedagógico, como também a escola faz circular em suas práticas e saberes um sentido moralizante, disciplinador e docilizante que, mesmo não salientado pela filosofia do iluminismo, é apropriado de um modo restritivo: o de assujeitar os mais jovens a uma fôrma que supostamente se apoia em princípios da razão, em um discurso de verdade por cuja enunciação, transmissão e administração racional as gerações mais velhas se responsabilizam. (p. 39-40).

Dalbosco (2009) acrescenta que essa pedagogia de tradição iluminista teve de lidar com uma gradativa democratização do ensino sobre a sociedade, de modo que o caráter massivo da educação se viu tensionado com a demanda qualitativa da formação humana. Sendo assim, essa onda de profissionalização, que tendia a abranger um maior público, deveria estar em concordância com uma ampla formação cultural, cultivada pelos ideais de maioridade e autonomia humana, o que constitui um problema para a educação, na medida em que se busca "[...] o desenvolvimento da diversidade de potencialidades e disposições humanas em suas mais diferentes direções" (DALBOSCO, 2009, p. 2). Ainda de acordo com o autor, o empecilho preponderante que não permitiu a efetivação dessa empreitada pedagógica consistiu na imposição hegemônica das ideologias do mercado capitalista, numa perspectiva sócio-histórica, isso porque na atualidade as instituições de ensino tiveram de subordinar o tema da fundamentação da educação às exigências do mercado, ou seja, a uma formação mais empírica e pragmática. Portanto, o autor constata que houve um recuo do debate acerca da fundamentação ético-epistemológica da educação

em favor do avanço das didáticas específicas. Na atualidade, a pergunta que impera na tematização do ensino consiste no “quê” e no “como” ensinar, em detrimento da perda de importância sobre as reflexões do “para quê” propor uma educação. Nesse sentido, a própria Filosofia da Educação teria a sua legitimidade ameaçada, tanto por não realizar a crítica ao conceito de razão, e assim se manter em uma epistemologia clássica que a distancia das novas proposições que apareceram com as teorias da aprendizagem, quanto pela concretização da pedagogia em uma atmosfera pragmática e de ordem instrumentalizadora no campo educacional contemporâneo, o que contribui para que a formação humana “[...] se curve exclusiva e inquestionavelmente às demandas e necessidades impostas pela lógica sócio-econômica baseada na produção e consumo” (DALBOSCO, 2009, p. 11).

Em relação à atualidade pedagógica brasileira, Pagni (2012) aponta para um diagnóstico fornecido por Marilena Chauí para realçar a persistência dessa constatação ainda atualmente. De acordo com os autores, a universidade brasileira passou a lidar com consequências severas em suas práxis pedagógica e política, diante da instrumentalização da cultura (tecnocracia e burocratismo) ao final do período da Ditadura Militar. Com isso, o conhecimento científico e tecnológico se sobrepôs à dimensão artística da educação, no sentido de que a vida passou a ser racionalizada pelo viés restrito da qualificação profissional, do ofício de ensinar, de modo a impossibilitar outros caminhos e sentidos que fossem desvinculados do que já estava instaurado na instituição universitária. Assim sendo, a lógica do mercado é que determina o que deve ser considerado na formação do educador, consistindo no “[...] desenvolvimento de competências técnicas e da aquisição de um saber científico, que tornassem objetivas a sua arte-técnica” (PAGNI, 2012, p. 35-36). Portanto, a efetivação de uma pedagogia do saber produz as técnicas e competências de que necessita e não pode estar dissociada dos mecanismos e técnicas disciplinares que são dispostos para o aumento da produtividade econômica, ao mesmo tempo que a subordinação do sujeito à essa norma é produzida. Isso no mesmo processo em que a regulamentação da vida (biopolítica), por meio de seus instrumentos estatísticos e biológicos que visam a melhor adequação da população às normas de produção, também atua na organização e intensificação das forças físicas e subjetivas em um ajustamento conveniente aos processos econômicos.

Sobre o entendimento do que consiste a racionalidade liberal e neoliberal, orientamo-nos aqui de acordo com a concepção de Veiga-Neto (2013) que, por sua vez,

está assentada nas contribuições de Foucault sobre essas duas formas de governamentalidade. Para ambos os autores, o liberalismo que surge com o capitalismo, e o neoliberalismo que se desenvolve no capitalismo avançado, estão além das ideologias que justificam e sustentam as operações econômicas e políticas. Essas racionalidades podem ser apreendidas como que munidas de aparelhos específicos de governo e de regimes de saberes que induzem a "[...] formas de vida, como éthos, como maneiras de ser e estar no mundo" (VEIGA-NETO, 2013, p. 24). Portanto, a racionalidade capitalista, nas suas diferentes possibilidades de configuração e que se articulam em convergência com o contexto histórico e espacial, é operadora de processos de subjetivação que formatam variadas significações de mundo, saberes discursivos e padrões de comportamento.

As ressonâncias desse modo de agenciar a racionalidade, o qual está ancorado na perspectiva de governamentalidade da lógica capitalista, atravessam e permeiam o campo da educação ao fazer da escola um lugar de fabricação de subjetividades que atendem às nuances da racionalidade liberal e neoliberal. Se antes a escola era governada para que se priorizasse a sua atribuição de ensinar conteúdos e ideologias, agora ela está a serviço de fortalecer a produção de sujeitos que se subjetivam em uma perspectiva de produção e de consumo de bens materiais e imateriais (VEIGA-NETO, 2013).

A passagem do liberalismo para o neoliberalismo no decorrer do século XX, de acordo com Veiga-Neto, é caracterizada não por uma substituição absoluta de uma racionalidade por outra, mas por um deslocamento parcial em que há a variação de intensidades e recobrimento nos diferentes domínios da governamentalidade e dos estratos sociais. Uma diferença que se destaca entre essas duas racionalidades diz respeito ao modo de apreender e de se assumir a liberdade: no liberalismo, ela é vista como liberdade de mercado, que deve aparecer naturalmente, numa espontaneidade em que as trocas de mercadoria fluem em um ambiente livre de impedimentos; já no neoliberalismo, a competição é que vai demarcar e produzir a liberdade, e as práticas de governamento irão tratar de elevá-la ao máximo para que os sujeitos se adequem ao jogo econômico. Se no neoliberalismo a liberdade de concorrência e os processos econômicos não são frutos de um desenvolvimento natural e nem de casualidade, então tal lógica de funcionamento deve ser embutida nos sujeitos por meio de permanentes controles e regulações, ensinando-os e governando-os para que devidamente sustentem esse modo de liberdade na subjetividade: "[...] o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade se transforma em mais um *objeto de consumo*" (VEIGA-NETO,

2013, p. 26). Eis, portanto, que a escola ocupa um lugar preponderante para a efetivação da racionalidade neoliberal, pois ela pode privilegiar que ocorra o assentamento de saberes e práticas que intensificam a dinâmica de competição e de disciplinamento do corpo e da subjetividade, isso na medida em que o sujeito só se torna útil quando corresponde obedientemente aos valores de mercado e que, no seu esforço individual, apodere-se incansavelmente de habilidades e competências que o faça se sobressair com superioridade aos seus concorrentes.

Se, por um lado, constatamos que a tradição filosófico-iluminista da formação humana não foi capaz de impedir a sujeição da pedagogia às demandas de produção e de consumo do capitalismo, sendo o biopoder um meio ou uma condição para a proliferação do neoliberalismo na educação, por outro podemos inferir que a morte da dimensão artística do educador brasileiro foi uma etapa necessária para a sedimentação da pedagogia das habilidades e competências em nossas escolas e universidades. Diante desse diagnóstico, propomo-nos aqui a dimensionar uma atualização da psicagogia como uma tarefa indispensável ao pensamento e à formação humana, pois podemos concebê-la como arte de educar que busca, na tematização da espiritualidade da ética do cuidado de si, modos de resistência aos empreendimentos biopolíticos e disciplinares da produção de subjetividade e que, portanto, opera em um regime distinto da lógica neoliberal inserida na pedagogia atual.

A partir desse diagnóstico, que aponta para um cenário no qual o sujeito se insere cada vez mais em mecanismos de controle e regulação, que estão engajados na produção de experiências que se circunscrevem nos limites da *Bildung* iluminista e nos agenciamentos neoliberais, encontramos uma resposta crítica na atualidade da noção de psicagogia. Isso porque ela nos lança a proposição de uma governamentalidade que possa se contrapor ao excesso de objetivação do sujeito, ao passo que a discussão sobre a relação entre sujeito e verdade na espiritualidade possa nos fornecer subsídios para o pensamento sobre práticas de subjetivação, que permitam a sublevação intensificadora do governo de si mesmo.

2. A espiritualidade e a *parresía* no jogo psicagógico: uma atualização possível

Se, na atualidade, as formas de luta e de resistência não podem escapar do que Foucault (2004, p. 280) chamou de "obrigação de verdade", tendo em vista que as estratégias empregadas aí decorrem e dependem de posicionamentos sustentados em determinado saber, então é por meio da relação que estabelecemos com ela que podemos cuidar de nós mesmos. É nesse sentido que os efeitos de dominação podem estar vinculados a estruturas de verdade e a instituições que se detenham nela, estando as saídas possíveis e os contornos que podem ser empregados contra a dominação, necessariamente, no campo da obrigação da verdade ou nos jogos de verdade. Portanto, a partir da reflexão sobre os dois modos de se relacionar com a verdade, o da "espiritualidade" e o do "conhecimento em si" (episteme/saber), podemos vislumbrar uma crítica à pedagogia que consiste no saber do conhecimento, ou no sujeito do saber, a qual sustenta a organização e o desenvolvimento da educação que visa ao acúmulo de habilidades e competências.

Sobre o conceito de episteme, Foucault o define como o solo que abarca as condições e possibilidades de todo saber, tendo em vista os mecanismos e operações que permitem a elaboração do discurso verdadeiro e a distinção do que é falso. Portanto, é nesse jogo operativo do saber que a episteme do "conhecimento em si" e a "espiritualidade" podem ser dimensionadas: a primeira resguarda os pressupostos teóricos que vão definir toda a experiência com o saber, e a verdade é assegurada ao sujeito diante das suas capacidades naturais de conhecê-la; a segunda concebe a verdade como um efeito da experiência com o mundo, e o jogo da *parresía* que irá permitir distinguir o falso do verdadeiro. De acordo com Pagni (2011b, p. 32), a espiritualidade lida com a verdade como um "princípio imanente da ação", não como uma legitimidade posta em um fundamento epistemológico, mas se constitui numa "virtude geral".

Partimos da ideia de que há uma relação de dependência entre o modo do "conhecimento em si" e a tradição pedagógica iluminista, já que o conceito de razão é compartilhado e as proposições teóricas mutuamente válidas, ao mesmo tempo que os efeitos da operação racional no sujeito estão em similitude. Isso porque, na ideia de razão (*logos*) como um lugar privilegiado para o conhecimento verdadeiro, que faz emergir e dar sustentação à episteme do saber, o sujeito é apreendido como um ser capaz de conhecer a coisa devido à sua natureza cognoscente, por meio de elementos mediadores que direcionam a formação humana a um viés de aprimoramento cultural, ao bem universal.

Como Dalbosco aponta, tendo em vista a implicação do modo de filosofar diante da tematização da formação humana, o conceito de razão predominante é oriundo tanto da ontologia clássica como da filosofia transcendental, de modo que "O primado ontológico ou transcendental do conhecimento válido objetivamente conduziu a Filosofia a concentrar-se na capacidade racional do sujeito em operar conceitualmente, secundarizando outros aspectos relevantes." (2009, p. 11-12). Esse modo de operação da verdade, em nossa perspectiva, na medida em que não requer do sujeito um trabalho ético genuíno no modo de apropriar-se do saber, faz da formação humana um meio de acumulação de conhecimentos que não confere um retorno da verdade, mediante o qual poderia haver um vetor de subjetivação que atuasse na emancipação em relação aos jogos de poder e saber, os quais muitas vezes agem de acordo com diretrizes que atendem as necessidades de produção e consumo.

Do lado da espiritualidade, a formação humana é concebida sob um viés pós-metafísico, na medida em que é a experiência com a verdade que faz do sujeito um ser imerso em processos de constituição de si, sendo distinto da ontologia iluminista na qual ele é concebido como uma categoria *a priori* do ato de significação. Por meio da sua condição de liberdade, o sujeito tem a autonomia de subjetivar a si mesmo mediante as práticas de si, as quais lhe atribuem o estatuto de um "sujeito-devir": "Mas, se o sujeito do cuidado de si não é anterior à ideia de formação, fundando-o como na pedagogia iluminista, ele é valorizado exatamente pelo movimento de estranhamento de si que encarna." (SILVA; FREITAS, 2015, p. 230). Em sua via de trabalho pedagógico, a espiritualidade induz a uma forma distinta de entendimento das questões educativas, tal como Freitas aponta:

> Para ele (Foucault), parece não haver dúvidas de que a ideia de *espiritualidade* permite articular uma crítica radical ao privilégio epistemológico dado às relações entre sujeito e verdade, configurando-se como uma questão carregada de consequências também para a reflexão pedagógica. (2014, p. 126).

Essa problematização é viabilizada na medida em que, como foi explicitado no capítulo anterior, a psicagogia nos proporciona uma concepção com a qual o sujeito pode constituir-se a si mesmo numa perspectiva de subjetivação que induza ao governo de si, à emancipação das práticas pedagógicas, ao invés de fazê-lo limitar-se a uma relação de passividade e ausência de crítica do saber, fazendo-o permanecer na posição de

menoridade diante da governamentalidade disciplinar e biopolítica. Atuando como modo de subjetivação espiritual, a psicagogia pode ser concebida como uma *paideia* que promove outras construções de sentido para as experiências formativas:

> Desse modo, se o *real* da filosofia, que informa e esclarece os sentidos da formação humana, passa a se localizar no combate ativo com os poderes, o educador inspirado na ética do cuidado não tem que assumir pretensões políticas em vista das suas competências, mas fazer o modo espiritual de subjetivação atuar no interior mesmo da educação. Trata-se, não há dúvidas, de um gesto arriscado. Pois pressupõem confiar na capacidade ética dos sujeitos deliberarem a respeito de suas próprias formas de vida (FREITAS, 2015, p. 309).

Como Freitas elucida em seus trabalhos sobre a temática da formação humana em Foucault (2013; 2014; 2015), a questão da espiritualidade e os seus contornos constitutivos da ética do cuidado de si forneceram subsídios para a crítica ao déficit da pedagogia, tanto na antiguidade quanto na retomada da modernidade. Desde o texto sobre o Alcibíades, no qual fica demonstrada uma evidente lacuna na formação do personagem diante de sua pretensão de assumir um cargo político, a racionalidade pedagógica continua a ser problematizada no sentido de realçar a incapacidade de lidar com a amplitude dos fatores que se fazem presentes em uma formação imbricada na imanência ética e existencial do sujeito. Ao se pautar pela episteme do saber do conhecimento, a pedagogia moderna recai na lógica invariante do sujeito, ao passo que ela concebe as experiências de aprendizagem como fatores de formatação de uma ordem normalizadora da conduta e do pensamento, refém de verdades que engendram o aparecimento de identidades pré-estabelecidas e fundadas na hegemonia de dispositivos de poder, que visam à preservação das forças dominantes.

A psicagogia, ao emergir e permanecer no domínio da espiritualidade, pode responder à crise oriunda da pedagogia do saber como uma via de superação (FREITAS, 2013). O foco de sua crítica é direcionado à epistemologia moderna, atualmente predominante, na qual a relação entre sujeito e verdade se encontra imbricada na recusa de um trabalho de ascese, a partir do qual se poderia vislumbrar outras modalidades de subjetivação. Longe de se enclausurar em um regime de verdade que tende a naturalizar a produção do sujeito, a psicagogia busca promover uma natureza prático-sensível da formação humana, isso na medida em que ela opera as transformações educativas por meio de verdades que se incorporam ética e existencialmente na relação entre professores e

alunos. A partir da primazia de pensar a relação com o saber sob a perspectiva da espiritualidade, a *paideia* psicagógica se coloca como uma força capaz de desbancar os paradigmas e a lógica de determinação do sujeito e, desse modo, assegurar-se como um campo que proporciona a criação de experiências e práticas formativas que correspondem ao cuidado ético com a vida. Freitas elucida que:

> Nessa perspectiva, a noção de espiritualidade contrapõe-se a uma visão do saber pedagógico como algo positivo, ou seja, como um saber que constrói um sujeito e um objeto e, consequentemente, tal noção não considera a pedagogia como disciplina. Apreendida pelo prisma da espiritualidade, a Educação emerge como uma *arte da existência*. (2014, p. 126).

Por meio dos mecanismos e tecnologias disciplinares inseridos na organização das multiplicidades individuais e coletivas, a pedagogia das habilidades e competências se apropria de um funcionamento que é conveniente aos seus fins, os quais consistem no aumento de produtividade econômica tanto quanto possível. Assim, surgem práticas coercitivas que fazem do sujeito uma peça útil à manutenção de privilégios também econômicos e políticos de determinados grupos, na medida em que a obediência é um sinal de consentimento à conformação do poder vigente. Como então esperar que, a partir de verdades que são apenas assimiladas e reproduzidas, haja modificações significativas no que se refere à liberdade de se produzir uma vida que prolifere nas disposições singulares dos sujeitos? Que a economia do poder na instituição escolar, admitida de acordo com a promoção de sentidos formativos, favoreça a ampliação de modos de vidas insurgentes? Nesse sentido, o estatuto da verdade e do sujeito se mantém intocável nessa cristalização institucional, pois são exatamente esses fatores que determinam a regularidade das formas de subjetividade e da restrição das vias de ultrapassagem dos modos de governo da vida. Portanto, a verdade fundada na pedagogia do saber não consegue dispor de agenciamentos que possibilitem a abertura para vias de análise crítica da própria constituição do sujeito, justamente em razão do fato de que ela se fundamenta em parâmetros disciplinares e normativos que impedem a inserção da diferença como um fator fundamental de implicação na relação com o saber. Freitas (2015) reforça essa relação existente entre experiência formativa e política:

> [...] é preciso abrir uma *teoria política da experiência* capaz de ultrapassar as figuras antropológicas que servem de base para as teorias

> educativas, delineando nesse mesmo movimento os contornos, mesmo imprecisos, de uma ontologia das resistências aos controles biopolíticos. (p. 301).

A verdade, então, é o meio que faz das práticas pedagógicas mais um instrumento de adaptação e subordinação do sujeito aos ditames imperativos da busca pelo sucesso na sociedade capitalista e, dessa forma, ela se esquiva de qualquer possibilidade de rompimento com as normas de produção econômica e do conhecimento. Isso persiste mesmo quando, para se viver bem e ter condições de aprimorar e potencializar a existência, é preciso que se tenha cuidado consigo mesmo. Para que isso seja alcançado, o ponto de inflexão da transformação do *êthos* do sujeito consiste, precisamente, na formulação de uma *paideia* consistente com a imanência das práticas políticas e ético-existenciais das relações formativas. Em que pese a dimensão política, ela deve ser considerada porque é a partir dela que podemos compreender e modificar a lógica do biopoder nos processos de subjetivação, já que a escola é uma das instituições em que mais se concentra a produção de efeitos de obediência e adaptação ao meio. Nesse sentido, esses efeitos políticos também atuam na alienação existencial do sujeito, já que a partir deles as virtualidades permanecem com a fraca possibilidade de atualização dos modos de existir, intensificando as restrições e os limites que atuam dificultando a elaboração ética de novas estéticas de vida. O campo da existência adquire relevância na formação humana na medida que o sujeito, enquanto um ser que constrói uma trajetória de vida para si, vale-se de uma atitude de existência, de um *êthos*, e que, por meio de um mestre, alcance a possibilidade de aperfeiçoar tudo aquilo que compõe o seu universo constitutivo, para que assim saiba lidar e escolher as melhores maneiras de enfrentar os percalços inerentes aos processos de vida. O próprio fato de existir já é um problema em si.

As práticas que se inserem no âmbito do cuidado de si sempre mantiveram uma ênfase no que se refere ao domínio que o sujeito poder ter da própria relação consigo, tendo como exigência a busca por verdades sobre si que atravessam o seu olhar e que modifiquem, de alguma forma, os ditames que agem no aprisionamento da autonomia de governar a si mesmo. Por isso, deve-se controlar e corrigir as paixões e os vícios da alma, devido ao fato de que eles deturpam a singularidade do conhecimento de si e fazem com que o sujeito, como condição para que os efeitos de dominação possam se perpetuar, torne-se incapacitado de desenvolver percepções autênticas sobre os fenômenos tanto de si mesmo, quanto dos engendrados no mundo exterior. A ausência de práticas de cuidado na

dimensão existencial do sujeito é o que gera uma pré-disposição para a solidificação de um estado de ignorância e confusão sobre si mesmo ou, se quisermos, de imbuição da *stultitia* nos modos de condução de si. Não há outra via para o progresso da emancipação do pensamento e da conduta que não seja o da elaboração de verdades pertinentes ao conhecimento de si, o qual é conquistado ao passo que as práticas de cuidado requerem a própria transformação dos conhecimentos que não são convenientes ao aprimoramento das potencialidades práticas do *êthos*. Portanto, se a ética do cuidado e da existência não encontra espaço nas práticas formativas, então a *stultitia* é o resultado concreto da efetivação das formas hegemônicas da racionalidade pedagógica moderna.

De um lado, temos uma pedagogia que se vale de todo um arcabouço de saberes, instrumentos e tecnologias para favorecer a operacionalidade da lógica governamental, disciplinar-individual e biopolítica-populacional, ou seja, formas de governamento que atuam no domínio e no controle do corpo individual e social. De outro modo, vemos se abrir um campo no pensamento epistemológico sobre a formação humana que consiste na apreensão do sujeito, desde um viés crítico e experimental, por meio de uma espiritualidade que incita os sujeitos a produzirem e a transformarem a si mesmos, da elaboração de um regime formativo que se detenha no enriquecimento e variação das possibilidades de experiências com a verdade. Há uma diferença, portanto, entre o governo da multiplicidade organizada para a subjugação do sujeito e para condicioná-lo à aquisição de habilidades e competências, e o governo ético da existência como potencialização do *êthos* mediante a afirmação da diferença e da singularidade constitutiva. Nesse sentido, a psicagogia se refere a uma *paideia* capaz de fornecer subsídios para o fortalecimento do domínio que o sujeito possa ter de si, pois é a partir dessa corajosa empreitada que ele poderá desenvolver os instrumentos e as capacidades que lhe permitirão ser governado, não de acordo com os saberes e práticas vigentes, mas na direção de propor para si uma postura que se afirme como diferenciação ética da existência, pautada em verdades que favoreçam o próprio governo de si, de acordo com as singularidades que demarcam a autenticidade de uma trajetória imanente aos seus desejos e vontades.

De acordo com os filósofos gregos, o cuidado de si já é nele mesmo uma postura ética diferente daquela que se poderia supor com cuidado restrito em relação aos outros, de modo que, conclui Foucault (2004), a relação do sujeito consigo mesmo é, sobretudo, ontologicamente primária, e que o cuidado dos outros deve ser uma tarefa consequente do processo da libertação do *êthos* do cuidado de si. Porém, a prática da

liberdade sobre o *êthos* individual envolve também as relações que o sujeito desenvolve no cuidado, ou no governo, que ele mantém com a comunidade e nos vínculos de amizade. Percebe-se que há uma implicação no trabalho sobre o *êthos* que atravessa a relação com os outros, já que também é necessária uma boa adequação da condução de si no trato com os semelhantes. Também nesse outro, insere-se a figura do mestre no quadro de uma direção de consciência, sendo ele quem possibilita o acesso à verdade pelo dirigido:

> Foucault, ao se interessar pelas práticas de si, empenha-se em mostrar a importância de figura do Outro (o mestre, o diretor) no processo de formação de si: não posso ser chamado a alcançar uma certa verdade de mim mesmo a não ser por um outro que me exorta e me arranca de uma alienação primeira. (GROS, 2004, p. 156).

Além disso, o processo que leva ao cuidado de si é dependente das relações que o sujeito constrói frente às verdades que chegam (*éros*) e que se buscam (*áskesis*), de modo que são transmitidas por alguém que desempenha o papel de mestre ou conselheiro, portanto um cuidado que também se estende à relação com os outros.

A partir da introdução da ideia de *parresía*, vemos o deslocamento da problematização da prática psicagógica para a relação entre mestre e discípulo. Tal proposição é justificada, como foi abordado nos capítulos anteriores, em face da exigência de que há certo rigor no modo de elaboração e transmissão das verdades contidas nos discursos enunciados nas relações de cuidado, no sentido de se assegurar uma distinção firme entre o que é verdadeiro e falso. Nesse sentido, é imprescindível que ambas as partes se disponham a uma posição de abertura e comprometimento com os seus próprios aspectos existenciais, furtando-se aos impulsos que impelem a velar até mesmo as verdades mais difíceis de serem aceitas. A enunciação da verdade transpõe, enquanto um exercício de coragem, qualquer norma que tende a obliterar as práticas de liberdade e de experimentação de novas formas de constituir a si mesmo. Como Gros elucida, estamos diante de uma fala perigosa que só pode ser posta em jogo mediante um ato de coragem, "[...] porque se trata quase sempre de uma verdade que pode ferir o outro e que assume o risco de uma reação negativa da parte dele, ao passo que a retórica, bem o sabemos, busca bajular o outro, torná-lo dependente de um discurso mentiroso". (2004, p. 157).

Por meio desse dizer-fazer ético, é exigido do sujeito colocar-se em cena perante processos que permitem assumir "[...] de um lado, discursos verdadeiros de que se tem necessidade em determinadas circunstâncias da vida e, por outro, fazer de si mesmo

um sujeito ativo desses discursos" (FREITAS, 2013, p. 330). A verdade, portando, está sob um estado de dependência dos próprios processos de autoformação, ou seja, ela encontra o seu sentido no contexto das experiências singulares que emergem de específicas condições de realidade e existência dos autores envolvidos. A *parresía*, então, desponta como chave de operação dos fenômenos educativos, como impulsionadora de questionamentos que demandam resolução: "No limite, os problemas da Educação seriam convergentes aos problemas da parresia" (FREITAS, 2014, p. 126).

Sendo assim, a análise da *parresía* praticada pela *paideia* psicagógica evidencia a sua distinção em face da pedagogia moderna, tanto no que se refere aos modos de operação, quanto aos efeitos de subjetivação que são produzidos. O discurso da pedagogia se insere em uma lógica e em uma retórica, em um falar que se interessa apenas por gerar influências de convencimento mediante saberes que se estabelecem *a priori* nas relações educativas e que em nada se comprometem a encarar a realidade dos sujeitos como diferença que compõe singularidades, pois o mesmo saber vale para todos, independentemente da especificidade. Nessa direção, as práticas de normalização conservam os princípios da identidade e da neutralidade, a partir dos quais se torna possível a homogeneização da produção da subjetividade. Por outro lado, a psicagogia exige dos sujeitos que se coloquem como problema, na medida em que a verdade só é conquistada se houver uma relação intensa consigo mesmo e com o mestre, já que a curiosidade pelo conhecimento parte de questões que são inerentes à própria existência. O mestre, então, incube-se da tarefa de conhecer de fato o mundo subjetivo de quem é cuidado e, indo além de um saber definido e acabado, coloca em jogo a *parresía* que procura desprender o sujeito das determinações fundadas em falsas noções sobre si, as quais muitas vezes são gerenciadas por efeitos de poder disciplinares e biopolíticos. Aqui fica demonstrada a imbricação entre a dimensão ética e a política da psicagogia: uma ética que valoriza e potencializa o que é próprio da singularidade do sujeito e que se distancia da dominação política dos saberes normativos capturados pelo biopoder.

A psicagogia, enquanto um modo de transformação do *êthos*, atua também como um vetor de dessubjetivação dos saberes apáticos e inúteis ao sujeito. Isso ocorre no movimento a partir do qual as práticas devem consistir em experiências com a verdade, que desmistifiquem e superem o caráter naturalizante e identitário dos regimes hegemônicos de formação discursiva. Então, o sujeito é convidado a rever, de modo crítico, as noções que amparam as suas vivências em atitudes que tendem a formatá-lo

numa substância imóvel. Como modo de ultrapassagem, a articulação entre *parresía* e espiritualidade culmina em uma nova proposição educativa, na qual a verdade é produzida no intermédio de uma relação autêntica entre aluno e professor, e encarada como uma experimentação que agencia as forças em ação a favor da irrupção de acontecimentos a partir dos quais se abre passagem para o devir. Sendo assim, a existência pode ser trabalhada como uma atitude crítica que busca a aproximação com a liberdade, num exercício de desprendimento das dominações excessivas do saber, de modo que outras formas de subjetivação sejam suscitadas:

> [...] uma busca por táticas e estratégias que permitissem modos de existência cada vez mais livres nos jogos de força compreendidos por essas relações, possibilitando processos de subjetivação nessa direção. Nesse sentido, tais processos de subjetivação seriam o material, o fim e o meio sobre o qual se efetiva a formação enquanto arte da existência, que permite viver a vida como uma obra em vistas a transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece (PAGNI, 2012, p. 47).

O fazer educativo da *parresía* coloca à prova a relação utilitária da verdade com o modo de conduzir a própria existência, ou seja, ela se oferece como um exemplo de transformação do *êthos*, sendo condizente com os aspectos existenciais que estão presentes na relação formativa. Sendo assim, para que haja de fato a efetivação da *parresía*, o diretor deve se anunciar "[...] por uma tomada da palavra direta, franca e que faz valer, para autenticar a verdade que ele defende, sua própria conduta: a verdade daquilo que adianto explode em meus atos" (GROS, 2004, p. 156-157). Para além de verdades que se limitam à mera acumulação na memória do sujeito, aqui elas são trabalhadas em prol da construção de sentidos que atiçam o próprio desejo de ser direcionado a um outro modo de vida, sob parâmetros que atuam no plano sensível da existência e que aproximam o sujeito de uma postura criativa e vigorosa diante da tarefa de governar a si mesmo. Daí a importância da presença de um mestre que seja capaz de sustentar verdades que transpareçam no modo de conduzir a si mesmo e que se mantenham convenientes à potencialização da vida, pois é a partir dele que o aprendiz poderá encontrar referências que impulsionam o despertar da coragem para a criação de uma estética da existência.

Com base na análise do desenvolvimento da *parresía* na obra foucaultiana, Freitas (2013) esclarece um elemento de grande relevância, que faz parte da natureza dessa prática discursiva: o problema do amor na relação entre aquele que cuida e aquele que é

cuidado. Antes mesmo que as questões políticas e éticas possam aparecer, o exercício do cuidado ético é atravessado por uma disposição inerente ao vínculo amoroso e que faz ambas as partes aceitarem o início de uma relação formativa. Conforme se instaura uma abertura do coração para o franco-falar, os sujeitos se colocam em uma posição ética de não deixarem que o medo, ou a vergonha, interfira no fluxo poético da exposição das verdades que demandam expressão. Assim, uma intensa relação afetiva é construída a partir da força de afetação que os inclina a melhor conhecerem a si mesmos, para que, então, o próprio *êthos* possa emergir como objeto do cuidado. Nessa perspectiva, a relação com o saber parte de uma produção de desejos que está em congruência com as paixões envolvidas nessa dimensão formativa e, como resposta à racionalidade excessiva da pedagogia do saber, considera os exercícios cognitivos como aliados dos afetos que subjazem à curiosidade de aprender. Se a pedagogia do saber concede um maior privilégio aos processos racionais na formulação discursiva, a episteme do cuidado de si aceita o caráter instável da verdade: "Pensar, como ato imanente ao cuidado de si, significa que temos de tomar decisões sem o amparo de uma argumentação lógico-racional, aceitando a fragilidade da nossa relação com a verdade" (FREITAS, 2014, p. 133). Portanto, a psicagogia emprega a *parresía* como prática sensível-poética, na qual uma coprodução discursiva é difundida no sentido de mobilizar ações em torno de atitudes imanentes ao sujeito, de modo a atender aos problemas e aos interesses que constituem um sentido singular para a aprendizagem.

As considerações abarcadas aqui apontam para uma articulação potente entre a *parresía* e a espiritualidade, configurando-se como uma ontologia psicagógica que demarca um modo singular de propor a formação humana, sempre tendo em perspectiva as dimensões ética e política do cuidado de si. Ainda que o tema da espiritualidade tenha quase que praticamente desaparecido no curso histórico do pensamento científico e filosófico (FREITAS, 2014; 2015), percebemos que a sua retomada é portadora de uma relevância epistemológica necessária, se quisermos que as práticas pedagógicas assumam o destaque, tanto para a questão da liberdade de governar a si mesmo, quanto para um cuidado que contribua para o aperfeiçoamento da existência e das relações sociais. Em convergência com a linha de análise de Freitas, e concordando que a *parresía* não escapa a um exercício vinculado com a espiritualidade, a ética espiritual demanda uma resistência do fazer educativo que é intrinsecamente relacionada ao pensamento sobre as determinações normativas do biopoder: "[...] a espiritualidade emerge como o gesto no

qual conflui precisamente a diferença entre a obediência ao código, a forma externa da lei e o que ele (Foucault) denomina de uma vida espiritual profunda" (FREITAS, 2015, p. 311).

Se quisermos, a reflexão sobre a liberdade e sobre os meios pelos quais ela pode vir a se efetuar em exercícios formativos é o que constitui o plano de fundo das análises sobre a psicagogia. Encontramos isso na tematização da *parresía*, que encara a condução do outro por meio da incitação de discursos corajosos, mesmo diante de possíveis repressões e exclusões, até a proposição de uma espiritualidade que concebe a ética como uma tarefa de vida em que o sujeito não deve se submeter a saberes nocivos ao seu *êthos*. O desenvolvimento do conjunto de noções presentes nas obras de Foucault sobre o cuidado de si não é passível de ser desmembrado da relação com a questão da liberdade, e é justamente com o tema da espiritualidade que o filósofo dá início às análises sobre a ética do cuidado nos períodos grego e romano. Portanto, vislumbramos aqui a espiritualidade como uma das condições para o exercício da liberdade, nos termos em que Freitas coloca:

> Assim sendo, as sociedades contemporâneas não têm como negligenciar a dimensão espiritual que atravessa nossas práticas de resistência. Isso se ainda se pretende manter viva a possibilidade concreta do exercício das liberdades. Uma política do espírito configura-se como um princípio de vivificação de um estado de ânimo entusiasmado capaz de criar uma reserva heterotópica de mundo. (2015, p. 311).

O que nos interessa aqui, no que se refere à produção da disposição espiritual no sujeito e de suas ressonâncias com os atravessamentos que constituem para ele um corpo outro nos processos de subjetivação, consiste precisamente nesta "vivificação de um estado de ânimo entusiasmado". Isso se apresenta como o oposto da racionalidade da pedagogia das habilidades e competências, a qual gere os processos e os resultados pela via da produção de obediência e de adaptação às normas vigentes, induzindo à formação de um corpo atolado num desânimo incapaz de fazer surgir sentidos mais condizentes com a dimensão ética-existencial. De outro modo, a psicagogia surge como uma *paideia* capaz de ativar nos educadores certa disposição vital que os inclina a alimentar o anseio de transformação dos modos hegemônicos das práticas pedagógicas, já que é no engajamento desta espiritualidade que se impulsiona uma alteração do jogo de forças que incide sobre o posicionamento dos desejos. Como Freitas (2014, p. 135) salienta, o tema da espiritualidade nos expõe:

> [...] diante de uma ontologia ainda sem cabimento em nossos esquemas estreitos de tematização do sujeito humano. Essa ontologia não endossa nem a atividade de governamento empresarial de si mesmo, nem o dandismo indiferente aos problemas que nos cercam, nem as descrições naturalizantes da nossa existência espiritual; ela mostra, antes, a possibilidade de inaugurar um agir das/nas exceções. (2014, p. 135).

A racionalidade do saber na pedagogia moderna recai sobre uma lógica da previsibilidade que organiza e faz operar os seus mecanismos de ordem e controle, na medida em que os processos de ensino e aprendizagem tratam de fazer da razão um instrumento normativo em que as diferenças são caçadas com o intuito de silenciá-las, ou de expurgá-las do sujeito; por isso os efeitos são de homogeneização. Por outro lado, a espiritualidade que a psicagogia visa a atingir consiste num exercício de experimentação de linhas de fuga, ao passo que as verdades construídas nessa dimensão direcionam o sujeito às atitudes existenciais na forma de exceção à previsibilidade imposta pelo biopoder. Assim como na *parresía,* é um risco que se assume para si, sem o qual os acontecimentos não se efetivam e a possibilidade de ultrapassar os modos deficitários de vida permanece como improvável. Um risco, portanto, que faz da liberdade um desafio ético e político: "Resta, contudo, uma constatação: a espiritualidade permanece viva nas decisões tomadas sem a segurança de um saber ou norma dadas, nas formas de compromisso tomadas no risco absoluto" (FREITAS, 2015, p. 311).

Considerações finais

Podemos dizer que as reflexões apontadas neste trabalho partem, como Dalbosco (2009) apresentou, da indagação acerca do "para quê" ensinar, ou melhor, sobre qual o sentido de se propor uma determinada formação humana na atualidade, ou ainda, qual o tipo de sujeito que queremos formar para compor com os agenciamentos sociais, éticos e políticos da nossa realidade. Nesse sentido, é no campo da governamentalidade que a psicagogia pode ser dimensionada, já que ela parte do princípio de que é necessária uma relação de cuidado consigo mesmo, de relação espiritual com o saber, o que faz dela uma prática de embate frente às mais variadas tentativas de captura do sujeito pelas normas disciplinares e biopolíticas. A diferenciação das modalidades de governamentalidade, que vai do polo pastoral ao do governo de si, e que depende da eficiência e da eficácia das técnicas e dos mecanismos empregados, é possibilitada de acordo com o tipo e o grau de experiência que o sujeito conclama para si. Portanto, a psicagogia exige do sujeito experiências que dizem respeito aos possíveis modos de emancipação, tanto dos poderes externos, nos quais os saberes atuam para sabotar a existência em prol da lógica de consumo, de produção e da adequação disciplinar, quanto dos saberes e vícios da alma que induzem a modos de vida esvaziados de sentidos. Por outro lado, os sentidos formativos poderiam emergir na correlação com a produção e a intensificação da diferença, à medida que o sujeito se reconhece como soberano de si mesmo; diferença essa que é condição e é inerente à variabilidade inserida no repertório de experiências da relação consigo mesmo, da produção da própria subjetividade.

A inserção da diferença no plano pedagógico, como mais um elemento que impulsiona o pensamento e a prática formativa, diz respeito à dimensão estética da arte de educar e de ser educado. A partir da escolha ética de conduzir a existência, segundo as diferenças que nela existem, e da abertura para as que estão por vir, a estética de si vai sendo construída em movimentos que geram novos modos de experiências de si e com o mundo. O *êthos*, entendido como a singularidade na postura geral do sujeito, ou como as marcas (no agir, pensar, falar, corporificar e até nos gestos sutis) que são características autênticas de cada indivíduo, é aprimorado na medida em que a verdade é apreendida em seu entrelaçamento afetivo e poético com os modos de vida, mediante discursos e outras práticas que deslocam e transfiguram o ser e as atitudes do sujeito. Portanto, a estética do

êthos que a espiritualidade se dispõe a afirmar e a potencializar, sustenta-se em modos específicos de experiência, os quais apenas são viabilizados se houver o contato imanente com os acontecimentos e, por meio deles, com a disposição e o desejo de assumir a experimentação como direção balizadora da formação humana. Na aproximação do aluno e do professor com o acontecimento, os processos de aprendizagem podem ser qualificados a partir de uma reciprocidade da afetação que desperta ideias e movimentos criativos e que envolve a transformação de ambos os atores, de modo que a ação educativa pode ser concebida como um atravessamento horizontalizado na relação com o saber, e não como dominação vertical imposta pelo saber.

A apreensão da experiência na perspectiva da pedagogia das habilidades e competências, refere-se a um modo simplista e acomodado de se comprometer com o saber e de se edificar a si mesmo. Isso porque toda a organização dos processos de aprendizagem se encontra estruturada e já formatada numa aparelhagem disciplinar que codifica as significações de si e de mundo, por um viés da experiência estritamente normalizador e homogêneo, e adequado às demandas de produção e de consumo propagadas pelo mercado. Se o acontecimento é acolhido nessa lógica pedagógica, ele provavelmente vai estar fadado ao aperfeiçoamento da ordem vigente, à intensificação de forças hegemônicas que imprimem a subordinação do sujeito em identidades subservientes à profissionalização da vida e ao empreendedorismo de si. Por consequência, a vida assume uma estética destituída de contornos vivificados, diferenciados e contrastados, conformados a um *êthos* de acordo com o qual a singularidade mais corresponde a uma racionalização capitalista que deforma o sujeito em apropriações de modas passageiras, em um espetáculo contemplativo das aparências bem ajustadas e aceitas segundo o imperativo da norma líquida, que acima de tudo é desejo de consumo.

Em um polo mais extremo, diante da precariedade das relações de cuidado de si e do outro, e da ausência de resistência às seduções e imposições oriundas da governamentalidade neoliberal, a *stultitia* assola a subjetividade de maneira perversa, enquanto o sujeito se abstém de desenvolver uma criticidade mínima quanto aos saberes e aos poderes que insistem em privá-lo de autonomia, de sua potência vital, a qual poderia salvar as próprias diferenças se quisesse aperfeiçoar o seu modo de existir. Por isso, os efeitos da *stultitia* estão em convergência com a consolidação dos modos de vida fascistas, na medida em que a afirmação da diferença requer de si mesmo um trabalho de reavaliação dos conteúdos e impulsos que impregnam os valores reativos e as relações conservativas.

A admissão da diferença requer da experiência uma abertura ao encontro, mas se nenhum grau de espiritualidade (abertura para o trabalho de transformação de si) está disponível, o que resultará disso é passível de uma reação de rechaço, exclusão, discriminação e afrontamento.

A formação humana, admitida pelo prisma da espiritualidade, convoca-nos a uma postura, ou atitude, de "desnormalização" da vida, mediante o encontro com experiências que possam diversificar e potencializar os atributos que constituem o nosso modo de existência e de fazer presença no mundo. Nesse sentido, a tarefa da psicagogia pode ser orientada a uma forma de posicionamento que nos permita uma abertura para o estranhamento em face do acontecimento novo, de tal forma que possamos captar e atribuir sentidos que resguardem a importância da diferença, pois, sem isso, a possibilidade de voltarmos a produzir discursos normativos se torna um risco perigoso. Se o acontecimento emerge das mais variadas possibilidades de relação, então o nosso dever consiste em mantermo-nos atentos à sua eventualidade e, ainda mais, agirmos por meio de estratégias que facilitam o agenciamento nos contextos de aprendizagem. A psicagogia, admitida como um princípio pedagógico, fala de um educar para a pluralidade de experiências e de modos de vida, em um compromisso ético com a diferença e com o devir: uma arte de educar pelo atravessamento entre sujeito, verdade e afetos; ação pedagógica que é ética, política e estética.

*

Por fim, acredito ser relevante apontar algumas breves considerações acerca da minha experiência com a pesquisa sobre a temática do cuidado de si. Assim como Rodrigues e Mattar (2012, *apud* FREITAS, 2014) salientam, em relação à leitura sobre os modos antigos de subjetivação nas obras de Foucault, a imersão nesse tema nos introduz em uma atmosfera em que somos chamados a nos vermos como sujeitos da experiência, no sentido de nos inquietarmos frente ao que estamos fazendo de nós mesmos e de nos incitar a olhar para a importância das práticas de si.

Tenho com clareza que os processos de transformação ética de mim mesmo já haviam sido iniciados desde a minha graduação em Psicologia. Isso na medida em que, primeiro, deparei-me com saberes filosóficos e do campo *psi* que estavam fora da hegemonia do ensino na universidade; segundo, e em especial, tive também a oportunidade

de realizar algumas atividades corporais que se baseavam na filosofia da diferença e, nessas vivências, a postura *parresíasta* e psicagógica de um professor e de uma terapeuta, com os quais me aproximei nos dois últimos anos de curso, propiciou-me outro olhar diante do modo com o qual eu estava conduzindo as minhas experiências. A sensação de sufocamento em que me via ao reproduzir cotidianamente o papel de aluno domesticado, adaptado às lógicas normativas de ensino e aprendizagem, foi aos poucos se diluindo, ao passo que novas afetações eram dispostas nos encontros que fugiam do *script* acadêmico. Foi nesse momento que surgiu o meu interesse e desejo de investigar outros modos de se propor a educação, visto que as relações enrijecidas entre professor e aluno causavam demasiado sofrimento e desespero em todos aqueles que não tinham a sua sensibilidade socorrida, sendo obrigados a silenciar as suas próprias diferenças em prol do ideal de psicólogo.

Já no primeiro ano do mestrado, iniciei o contato com a obra *Hermenêutica do sujeito*, de modo que me foi possibilitado alguns *insights* sobre a minha constituição como sujeito que pesquisa o cuidado de si na esfera da formação humana. A partir disso, aos poucos comecei a refletir e a procurar atividades que pudessem compor com a minha experiência formativa, no sentido de criar novos sentidos que correspondessem à minha própria tarefa de cuidar de si, de me aperfeiçoar como sujeito que apresenta e discute o cuidado de si na formação humana, já que seria contraditório se eu apenas divulgasse esse tema para os outros sem me colocar como agente participativo do que eu mesmo defendo neste trabalho, ou seja, como uma anti-*parresía*. Dentre as atividades com as quais eu me envolvi, estão: a yoga, com a qual pude despertar outra sensibilidade quanto à percepção e à relação com o corpo, a respeito de um modo com o qual se pode propiciar um cuidado e um diagnóstico sobre as defasagens de determinadas posturas e disposições do corpo, as quais refletem também na vida, e que, se aprimoradas, propiciariam uma recondução a modos mais harmônicos de relação de si e com o mundo; academia (musculação), por mais que eu tenha dúvidas quanto aos seus efeitos mais gerais, parece-me que, ao menos, a sua prática pode fortalecer não só o corpo físico, mas também algumas forças que incrementam certas disposições de enfrentamento das situações diárias; acupuntura e *shiatsu*, ambas de origem oriental e, ainda que eu não tenha conhecimentos mais aguçados sobre as suas fundamentações, é sugestivo que os seus efeitos terapêuticos dizem respeito à relação entre corpo, afetos, modos de vida e sintomas. Por último, e com um destaque bem especial, uma atividade que me cativou com intensidade e me lançou em deslocamentos bruscos diante

de tudo aquilo que eu mais tinha dificuldade em desenvolver em mim mesmo: o teatro, com seus exercícios de improvisação, cria forças que nos impelem a sair de modos de agir e de falar cristalizados em padrões, isso na medida em que também exige de nós a máxima disposição para a invenção de práticas de si em contextos inusitados. No fundo, tratam-se de exercícios de coragem, pois ao nos colocar na vulnerabilidade de uma situação inesperada, podemos nos sobressair dela através de uma performatividade que é atravessada por uma potente força criativa e que, em um mesmo movimento, somos provocados a experimentar outras dinâmicas de existência. Pergunto-me se essas práticas teatrais seriam, eminentemente, um dos modos mais potentes de exercitar a si mesmo em um aprimoramento existencial.

Uma última consideração, também em especial. Gostaria de dizer um pouco sobre o cuidado que foi me concedido pelo orientador no percurso de mestrado. O carinho e o companheirismo propiciado por ele nos processos de planejamento e construção da dissertação foram, sem sombra de dúvidas, algo que determinou profundamente a minha disposição para o aperfeiçoamento intelectual. Ao longo das reuniões de orientação, pudemos perceber o quanto a minha forma de organização textual estava melhorando, o que só foi possível mediante uma lapidação que ocorria na nossa relação de aprendizagem. De início, comecei o curso com precárias referências sobre as nuances de pesquisa na pós-graduação, e isso se refletia em dificuldades para alçar uma maior fluidez, autenticidade e autonomia da escrita. À medida que pude constatar a minha evolução no modo de lidar com as atividades de pesquisa, foi-me possível engendrar um trabalho de singularização na relação que eu tinha com elas, e comigo mesmo. Percebo hoje, com gratidão e honra, a acuidade que pude receber na relação de orientação, por menor que tenham sido nossos desencontros em algumas proposições, mesmo sabendo que isso é inerente à qualquer relação. Reconheço o meu privilégio ao ter sido beneficiado com um alto número de reuniões, o que se ressalta ainda mais diante das absurdas condições de trabalho da profissão docente nas universidades públicas. Os efeitos dessa relação de companheirismo puderam ser evidenciados quando, algumas vezes, eu sentia que o orientador estava sentado ao meu lado enquanto eu refletia e escrevia (n)este trabalho.

Referências

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Fréderic. (Org). *Foucault: a coragem da verdade.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 39-62.

ARTIERÈS, Philippe. O intelectual específico. In: GROS, Fréderic. (Org). *Foucault: a coragem da verdade.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 15-37.

DALBOSCO, Claudio Almir. Por uma filosofia da educação transformada. In: *Reunião Anual da ANPED, 32.* Caxambu/MG. 1-17, 2009. Recuperado em julho de 2019, de http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT17-5336--Int.pdf

DUARTE, André. M. Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI. *Revista Cinética*, v. 1, p. 1-16, 2008.

FOUCAULT, Michel. A cultura de si. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 51-88, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos II.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Em desesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976).* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (crítica e *aufklärung*). In: BIROLI, Flávia; ALVAREZ, Marcos César. (Org). *CADERNOS DA F.F.C. [Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP]*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 1991.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983).* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. (Org). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir.* Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, Alexandre Simão de. As lições ainda insuspeitas de Michel Foucault acerca da formação humana. *Educação & Realidade*, n. 1, v. 40, 299-315, 2015.

FREITAS, Alexandre Simão de. A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 53, v. 18, 325-338, 2013.

FREITAS, Alexandre Simão de. O cuidado de si e os perigos de uma ontologia *ainda* sem cabimento: o legado ético-espiritual de Foucault. *Pro-Posições***,** n. 2(74), v. 25, 121-138, 2014.

GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: *Figuras de Foucault***.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 363-376, 2008.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, n. 29, v. 1, 79-97, 2004.

GROS, Fréderic. A parrhesia em Foucault. In: GROS, Fréderic. (Org). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 155-166, 2004.

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

HERMANN, Nadja. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs). *Biopolítica, arte de viver e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 21-34, 2012.

LOPES, Rodrigo Barbosa. Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na educação. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, 277-308, 2016.

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

PAGNI, Pedro Angelo. Matrizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs). *Biopolítica, arte de viver e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 35-50, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro (Orgs). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 19-45, 2011b.

QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. Michel Foucault, ¿pedagogo?. *Revista Educación y Pedagogía*, n. 37, v. XV, 201-216, 2003.

SAMPAIO, T. M. M. A questão freireana da educação como práxis política-filosófica. *Educação e filosofia*, n. 17, v. 1, 79-89, 1995.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. *Pro-Posições***,** n. 1(76), v.26, 217-233, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. *Revista Colombiana de Educación*, n. 65, p. 19-41, 2013.