



Sobre a ética foucaultiana do cuidado, o sujeito e a educação: derivas interpretativas 40 anos depois de *A Hermenêutica do Sujeito*

Pedro Angelo Pagni*
Divino José da Silva**

Resumo: Este artigo aborda a relevância da ocupação de si no processo de formação ética do sujeito e discute as possibilidades de seu uso para a educação. Recobra-se, para tanto, a genealogia da história da noção de cuidado, da *parresia* e da ética da amizade, retratadas no curso *A Hermenêutica do Sujeito* ministrado por Michel Foucault. Objetiva-se problematizar, com isso, os aspectos moralizantes da pedagogia moderna e evidenciar uma dimensão ética da amizade e estética da existência, as quais foram abandonadas na educação escolar. Buscam-se pensar em que medida essa dimensão pode ser recuperada como uma espécie de esquiva à racionalidade econômica e ao empreendimento de si, presentes nas práticas escolares contemporâneas, indicando algumas pistas sobre as questões éticas e políticas que incidem sobre as referidas práticas, no presente. Esse movimento possibilitará sinalizar para uma face psicagógica esboçada na antiguidade greco-romana, mas que fora abandonada em seu desenvolvimento moderno. Ao se enfatizar essa dimensão psicagógica e o papel que o outro ocupa nessa relação, destaca-se a necessidade de certa ociosidade (*Skholé*) e encontro afetivo (*Philia*) do

* Doutor em Educação e Livre-docente em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor associado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: pagni@terra.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4107347396869362>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7505-4896>.

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor de Filosofia da Educação no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: divino.silva@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3402875071436462>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0000-1268>.

discípulo com o mestre, indagando-se sobre as adversidades tanto daquela vacância quanto desta erótica, para se pensar nos desafios atuais da educação escolar.

Palavras-chave: Cuidado De Si; Formação Ética so Sujeito; Educação Escolar; Foucault

On the Foucauldian ethics of care, the subject and education: interpretive drifts 40 years after Hermeneutics of the Subject

Abstract: This article analyzes the relevance of self-care in the subject's ethical formation process and discusses the possibilities of its use for education. For this purpose, we recover the genealogy of the history of the notion of care, parrhesia and the ethics of friendship, portrayed in the *Hermeneutics of the Subject* course taught by Michel Foucault. We aim to problematize with this the moralizing aspects of modern pedagogy and to highlight an ethical dimension of friendship and aesthetics of existence that were abandoned in school education. We seek to think to what extent this dimension can be recovered as a kind of evasion of economic rationality and the self-enterprise in contemporary school practices, indicating some clues about the ethical and political issues that affect these practices in the present. This movement will allow us to point to a psychogogical face outlined in Greco-Roman Antiquity, but which had been abandoned in its modern development. By emphasizing this psychagogical dimension and the role that the other occupies in this relationship, we highlight the need for a certain idleness (*Skholé*) and an affective encounter (*Philia*) of the disciple with the master, asking us about the adversities of both that vacancy and this erotic to think in the current challenges of school education.

Keywords: Self Of Care; Ethical Formation of the Subject; Schooling. Foucault

Sobre la ética foucauldiana del cuidado, el sujeto y la educación: derivas interpretativas 40 años después de la Hermenéutica del Sujeto

Resumen: Este artículo analiza la relevancia de la ocupación de sí mismo en el proceso de formación ética del sujeto y discute las posibilidades de su uso para la educación. Para ello, recuperamos la genealogía de la historia de la noción de

cuidado, la parresía y la ética de la amistad, retratada en el curso de *Hermenéutica del Sujeto* impartido por Michel Foucault. Pretendemos con eso problematizar los aspectos moralizantes de la pedagogía moderna y resaltar una dimensión ética de la amistad y estética de la existencia que fueron abandonadas en la educación escolar. Buscamos pensar en qué medida esta dimensión puede ser recuperada como una vía de escape a la racionalidad económica y el emprendimiento del yo en las prácticas escolares contemporáneas, indicando algunas pistas sobre las cuestiones éticas y políticas que afectan a estas prácticas en el presente. Este movimiento nos permitirá señalar un rostro psicagógico esbozado en la antigüedad grecorromana, pero que había sido abandonado en su desarrollo moderno. Al enfatizar esta dimensión psicagógica y el papel que el otro ocupa en esta relación, destacamos la necesidad de una cierta ociosidad (*Skholé*) y un encuentro afectivo (*Philia*) del discípulo con el maestro, preguntándonos por las adversidades de ambos esa vacancia y esta erótica para pensar en los desafíos actuales de la educación escolar.

Palabras-clave: Cuidado De Sí; Formación Ética Del Sujeto; Enseñanza; Foucault

Introdução

Há quarenta anos, Michel Foucault ministrava um curso intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*, no *Collège de France*. Nesse curso, adensava ainda mais a noção de cuidado de si, explorada no terceiro volume de sua *História da Sexualidade*, assim como imergia na interpretação da cultura e da ética greco-romana. Quando interpelado, em uma entrevista, sobre o porquê dessa imersão com a moral antiga, Foucault (2004b) não hesitou em dizer que, em hipótese alguma, queria retomar o passado em relação ao cultivo de si, para transpô-lo ao presente; todavia, buscava, por meio desse movimento, desnaturalizar os dispositivos de subjetivação que concebiam o sujeito de maneira substantiva, como sinônimo de *Cogito*, ou de um “eu” psíquico, radicalizado na atualidade enquanto totalização da individualidade. Procura problematizar, dessa forma, um sujeito fundado numa moral moderna, uma psiquê amparada no princípio de identidade e a emergência no presente de uma racionalização econômica que nada teriam

a ver com a dos devires da formação e com as formas de ocupação de si mesmo dos processos de subjetivação antigos.

Essa nos parece ser a tese pela qual argumenta o filósofo francês, no curso *A Hermenêutica do sujeito*, em que recorre a um percurso histórico, com a leitura hermenêutica de textos da antiguidade greco-romana, para elucidar essa ruptura do passado com o presente. Em outras palavras, é essa diferença ou defasagem histórica que lhe interessaria ressaltar, para nos fazer refletir, como seus leitores, sobre três aspectos: a) a historicidade dessa figura do sujeito e, particularmente, de sua ética, através de uma genealogia da história e da evidenciação de uma defasagem da emergência do conceito cartesiano de *Cogito*, com relação à proveniência grega das técnicas e das práticas de si ou, se preferirem, da ocupação de si (*hepimeleia heautô*); b) o quanto, nesse percurso genealógico, a filosofia se converteu desses exercícios que propiciam esse cuidado ético e a experimentação de uma verdade em uma prática que analisa o discurso sobre o discurso acerca dessa verdade, sem necessariamente associá-la à existência; c) o quanto a pedagogia que forma o outro, pressupondo uma ocupação de si e uma dimensão *psicagógica* na antiguidade, abandona essas últimas, desde a modernidade, para dar forma ao sujeito, por meio de uma verdade transmitida por aqueles que a detêm àqueles que dela estão desprovidos; conjuntamente com aptidões, habilidades e conhecimentos, os quais podem ser dotados, concorre para um esvaziamento ético da subjetividade e do exercício da atitude crítica, além de reforçar certos dispositivos de sujeição ao poder e à governamentalidade existente, em lugar de resistir a elas ou criar modos outros de subjetivação.

Propomo-nos, neste artigo, retomar esses três aspectos que nos parecem centrais para esse curso *A Hermenêutica do sujeito*, cuja recepção no campo da educação brasileira foi intensa e bastante produtiva, na última década e meia, conforme demonstram Aquino (2018), Silva e Freitas (2015). Começaremos, então, pela maneira como a problematização do sujeito se dá, na referida obra, e sua relação com o que denominou crítica, a fim de situar melhor como emerge nela a preocupação com o cuidado de si e seu papel educativo. Em seguida, anunciaremos o papel educativo do cuidado

na formação da subjetividade do sujeito, destacando o papel do outro no cultivo de si, assim como a imprescindibilidade de uma pedagogia, a qual, concomitantemente à pedagogia, compreende uma face estratégica significativa, para problematizar os processos de subjetivação majoritários no presente. Ao enfatizarmos a função do outro e do encontro dos afetos designado por amizade na ocupação de si, na última parte do artigo, sinalizaremos para as condições de possibilidade para uma educação filosófica que não apenas foi negligenciada em seu desenvolvimento moderno, como também interpela a visão estritamente disciplinar, curricular e empresarial da formação ética, na escola contemporânea.

A crítica foucaultiana à filosofia do sujeito, ontologia do presente e cuidado de si

O nosso ponto de partida, nessa leitura de Foucault, é a crítica à verdade e à noção de sujeito que a sustenta. Desde Descartes, “[...] o sujeito tem sido considerado a origem e o elemento fundador de quaisquer conhecimentos.” (CANDIOTTO, 2010, p. 16). Assim, o sujeito do conhecimento constitui o fundamento que resiste a qualquer mudança e alteração no tempo. O sujeito é consciência de si que representa e ordena o mundo representado. Essa consciência de si do sujeito o torna transparente a si mesmo. Nesse sentido, o sujeito do conhecimento se coloca na posição tanto de pensar os objetos externos a ele quanto de ter a absoluta clareza acerca de si mesmo e do funcionamento de sua própria consciência. O pressuposto é o de que nada pode ficar fora de seu controle e domínio.

O sujeito orienta o pensamento na busca do conhecimento, a partir de regras e leis (método) que, se bem observadas, não o deixarão desviar-se do caminho da verdade. As questões que o pensamento filosófico moderno se põe podem ser assim resumidas: é possível o sujeito conhecer a verdade? Se pode conhecê-la, de que modo a conhece? Quais são as condições de possibilidade formais de todo conhecimento verdadeiro? Essas questões são abordadas na teoria do conhecimento kantiana, a qual se sustenta na noção

de sujeito transcendental, em termos de uma analítica da verdade, para apresentar uma saída à problemática do sujeito.

O Foucault que privilegiamos aqui é aquele que se dedica a fazer uma genealogia do sujeito moderno e de sua constituição com base nas práticas históricas. O autor procura evidenciar que a verdade e o sujeito que a sustenta resultam da “[...] articulação entre jogos de regras, mecanismos e estratégias de poder pertencentes às nossas práticas sociais e culturais.” (CANDIOTTO, 2010, p. 17). Nesses jogos, o sujeito não é dado previamente nem definitivamente, como queriam os modernos, mas se constitui no interior da história. Nesse registro, o sujeito é modificável e provisório, e constrói a partir de regras de conduta e se forma por meio de exercícios, práticas e técnicas. Foucault (2002, p. 9) declara, no início de *Verdade e as Formas Jurídicas*, que seu propósito “[...] consistiria em uma reelaboração da teoria do sujeito”, visto que várias teorias, com destaque para a psicanálise, puseram em questão a noção moderna de sujeito. Continua Foucault (2002, p. 10): “Ora, a meu ver isso é que deve ser feito: a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais”.

Em uma entrevista que Foucault (2004a) concedeu, acerca da *História da Sexualidade*, acentua a sua crítica ou descrença em relação à existência de um sujeito, nos termos advogados pela filosofia moderna:

[...] penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, de liberdade, como na antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2004a, p. 291)

É importante ressaltar aqui a influência de Nietzsche sobre Foucault, na elaboração dessa crítica à verdade e ao sujeito. O pressuposto nietzschiano é o de que o conhecimento, a verdade, é uma invenção. Foucault (2002) cita Nietzsche:

Em algum ponto perdido deste universo, cujo clarão se estende a inúmeros sistemas solares, houve, uma vez, um astro sobre o qual animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o instante da maior mentira e da suprema arrogância da história universal. (NIETZSCHE apud FOUCAULT, 2002, p. 13)

Foucault (2002) se utiliza dessa noção de conhecimento como invenção, para argumentar que o conhecimento e a verdade que dela decorrem têm seu surgimento a partir dos interesses e das disputas entre os indivíduos. O conhecimento enquanto invenção tem uma origem baixa, mesquinha, a qual se vincula ao desejo inconfesso de poder e dominação; por isso mesmo, ele é luta. O conhecimento não é adequação e assimilação do objeto pelo intelecto, mas dominação e ódio ao objeto. No entanto, essas origens baixas do desejo de poder (vontade de verdade) estão ocultas, sendo raramente explicitadas. Ao contrário, a verdade e o conhecimento são anunciados em tom solene, como algo elevado que paira acima de quaisquer interesses. Por isso, segundo o autor, é necessário se opor, explicitar, contar a história da fabricação da verdade, deixando clara a sua origem mesquinha.

O que Foucault denomina jogos de verdade tem um sentido amplo, pois engloba tanto a verdade, no campo das ciências ou modelos científicos, quanto aqueles saberes que estão presentes nas instituições ou práticas de controle. A articulação entre verdade e sujeito decorre dos saberes e práticas que definem o verdadeiro e o falso. Não há um sujeito de verdade por detrás das práticas que as compreende e as determina. Ou seja, não é o sujeito que determina a verdade das práticas, todavia são as práticas que o produzem e o determinam. Portanto o desafio foucaultiano reside em “[...] situar a constituição do sujeito a partir daquilo que se faz com ele em determinado momento, na condição de louco, doente, criminoso, dirigido, etc.”

(CANDIOTTO, 2010, p. 19). As práticas, no contexto das quais os sujeitos são produzidos, são comandadas pelas instituições ou prescritas por ideologias, porém, elas têm regularidades, estratégias, tecnologias e racionalidades que lhes são próprias.

Para Foucault (2000), o sujeito já não é mais a máquina que funda a verdade, muito menos constitui uma instância (substrato) que interroga acerca da possibilidade de o homem chegar à verdade, separando o verdadeiro do falso, como fizeram as epistemologias modernas. A Foucault (2014) interessa pensar de que modo se articulam a verdade e a constituição do sujeito. Por conseguinte, está distante das preocupações do autor investigar como podemos conhecer a verdade, conforme fizeram Descartes, Hume e Kant, por exemplo, mas, antes, busca fazer uma ontologia de nós mesmos. Afinal, o que os saberes fizeram ou fazem conosco?

Essa ontologia de nós mesmos ou ontologia do presente encontra sua melhor expressão na seguinte passagem: “[...] quem sou eu, que pertenço a esta humanidade, talvez a esta parte, a este momento, a este instante de humanidade que está sujeitada ao poder da verdade em geral e das verdades em particular?” (FOUCAULT, 2000, p. 180). É como se Foucault nos interrogasse acerca dos efeitos de poder que as verdades produzidas pelas diferentes práticas sociais (modos de pensar, ser, fazer, agir, desejar, conhecer) têm exercido sobre nós. De que modo as verdades nos afetam? Como nos constituímos no que somos? Como podemos nos constituir no que queremos ser? Como nos transformar em outro do que somos? Essas perguntas poderiam ser assim sintetizadas: o que estou fazendo da minha vida?

Há, nessa ontologia de nós mesmos, o que Foucault (2000, p. 172) classificou como atitude crítica, entendida como “[...] a arte de não ser de tal forma governado”. Essa atitude crítica constitui a forma como os indivíduos podem se opor aos processos de governamentalização inerentes às práticas sociais, os quais os assujeitam aos mecanismos de poder legitimados por verdades. Assinala Foucault (2000):

[...] diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não-servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, de política da verdade. (FOUCAULT, 2000, p. 173)

Essa atitude crítica, argumentara, ainda, Foucault, encontraria sua expressão mais elaborada na definição que Kant dera sobre o que é a *Aufklärung*, como condição para saída dos homens do estado de menoridade a que foram submetidos pelo Estado e a Igreja. O esclarecimento (*Aufklärung*) é entendido como uma forma de os indivíduos se oporem aos processos de governamentalização que os subjugam ao poder autoritário, limitando o uso da razão na compreensão acerca da condição de dominação e menoridade a que estão submetidos. “Ousai saber!” — eis o lema kantiano, sobre o qual se funda a constituição ética do sujeito, como a possibilidade de se pensar diferente do que se é.

Os processos de governamentalização lançam raízes profundas na história da cultura ocidental, a começar pela pastoral cristã, nos primórdios do cristianismo, definida por Foucault (2004b, p. 154) como “[...] a arte pela qual se ensina as pessoas a governar os outros, ou se ensina os outros a se deixar governar por alguns.” Esse poder pastoral submete os indivíduos a técnicas de exame e confissão, com a finalidade de gerir a vida cotidiana, evitando práticas desviantes.

Por isso, são imprescindíveis a obediência, a humildade, a recusa e negação de si, em nome da salvação da alma.

Essas formas de governamentalização sofrem modificações com o Estado moderno, que atribui papel disciplinar às instituições (família, escola, caserna, fábrica, prisão, hospital). Por meio dessas instituições e, em função dos saberes que se produzem sobre os corpos, nesses espaços, os indivíduos são assujeitados pelos mecanismos de poder que se justificam e se legitimam nos discursos de verdade. Cabe ressaltar a importância que as Ciências Humanas e Biológicas (Psiquiatria, Sociologia, Medicina,

Psicanálise) tiveram, nesse contexto, funcionando como saberes ortopédicos, portanto, como normalizadores e corretivos para as vidas que se apresentam como desviantes (FOUCAULT, 2002).

Como resistir a esses processos de governamentalização? Como já se frisou, Foucault (2000) se contrapõe a eles, através da atitude crítica, a qual se inicia pela análise dos mecanismos de poder, os quais se sustentam e se legitimam através dos discursos de verdade. A atitude crítica produz o estranhamento em relação às verdades que enquadram e definem objetivamente o indivíduo e produzem a sujeição de sua subjetividade. Esse estranhamento e questionamento do poder implica outra atitude em relação ao sujeito do conhecimento e ao vínculo com as verdades. A resistência emerge, pois, do âmbito da própria governamentalidade em que se dá o deslocamento na articulação entre verdade e sujeito. Nesse processo, conforme assinala Candiotta (2010), a ênfase recai, nessa nova articulação, sobre as técnicas de subjetivação e não sobre as tecnologias de sujeição. Nessas circunstâncias, o sujeito não se coloca ou se designa como indivíduo sujeitoado, mas como uma singularidade, uma individualidade, que resiste ao poder.

Acreditamos que, do ponto de vista didático, as perguntas que melhor traduzem a atitude do sujeito nessa nova articulação sejam as seguintes: como posso me reinventar, nesse processo de subjetivação? Como ser outro do que sou? Como me constituir como *sujeito*, nesse jogo? “Que relação o sujeito estabelece consigo a partir das verdades que culturalmente são impostas sobre si mesmo?” (CANDIOTTO, 2010, p. 125). Vale lembrar que aqui o sujeito não é o mesmo das epistemologias modernas, concebido como sujeito ideal de conhecimento. Essa articulação (mobilização) das técnicas de subjetivação em contraposição às tecnologias de sujeição constitui o ponto central da discussão a seguir.

Reinventar-se, tornar-se outro do que se é, requer que o indivíduo invista sobre si mesmo. Exige um voltar-se sobre si mesmo, prática que se expressa numa forma de cuidado consigo mesmo. Sobre a noção de cuidado de si, assim escreve Candiotta (2010):

[...] longe de remeter a um introspectivismo descomprometido com a realidade, é antes um princípio de desenvolvimento, de desprendimento das identidades e imagens de si mesmo já sedimentadas e reconhecidas pelo próprio indivíduo; significa deixar de estar sujeito a essa autoimagem admitida, mediante uma ascese rigorosa e permanente. (CANDIOTTO, 2010, p. 121)

Adiante trataremos dessa ascese. Importa agora demarcar essa virada da análise foucaultiana para produção de novas subjetividades, as quais demandam uma reflexividade, a qual, ressalta Gros (2006, p. 128), “[...] poderia chamar de prática: uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se constituir, para se elaborar”.

É nesse ponto que Foucault (2004b, 2010) retoma os gregos antigos (Sócrates e Platão) e os romanos (Marco Aurélio e Sêneca). Recorre a esses diferentes pensadores, a fim de descrever as

[...] técnicas de ajuste da relação de si para consigo: história que leva em conta os exercícios pelos quais eu me constituo como sujeito, a história das técnicas de subjetivação, história do olhar a partir do qual eu me constituo para mim mesmo como sujeito (GROS, 2006, p. 128).

É oportuno ressaltar que, para os pensadores antigos, gregos e romanos, a filosofia não tem como preocupação a construção de um grande sistema racional que busca determinar as condições e limites do conhecimento, mas, antes, a filosofia é pensada e exercida como elaboração de modos de vida. Filosofia e vida não se distinguem. A filosofia é prática, pois pode ser exercida por intermédio de esquemas e prática de exercícios espirituais, e se define como arte de viver. Foucault não está interessado em fazer uma história da filosofia antiga, mas interessa-lhe “[...] captar nos textos antigos um elemento pré-doutrinal: a estruturação da relação consigo mesmo, a modalidade de construção subjetiva proposta.” (GROS, 2006, p. 129).

Nesse sentido, na leitura que Foucault (2004b) faz de Sócrates, a ênfase é posta na noção de cuidado de si. A missão de Sócrates é impelir e incitar os outros a terem cuidado consigo mesmos, a se ocuparem de si mesmos. Sócrates coloca-se na posição do médico, o qual, por meio de seus ensinamentos, objetiva curar almas (*terapia*). Seu trabalho é despertar, naqueles que dele se aproximam, o desejo de saber. Sócrates não subestima a capacidade de seus discípulos, mas, antes, procura desenvolver neles a consciência de que precisam cuidar de si mesmos, em função do exercício do autoconhecimento, no qual aquilo que é da ordem da afetividade, das emoções e das paixões seja submetido à prudência raciocinada.

A ideia do cuidado é esta: “[...] é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2004b, p. 7). Sócrates se apresenta como aquele que tem a missão de incitar os outros a esse cuidado. Veja-se o que diz Sócrates em sua defesa perante o tribunal: “Atenienses, eu vos sou reconhecido e vos amo; mas obedecerei antes ao deus que a vós; enquanto tiver alento e puder fazê-lo, estejais seguros de que jamais deixarei de filosofar, de vos [exortar], de ministrar ensinamentos àqueles dentre vós que eu encontrar” (PLATÃO apud FOUCAULT, 2004b, p. 8). Para Sócrates, os atenienses estariam mais preocupados com as riquezas, com a fama e honrarias do que com o desenvolvimento das virtudes, da sabedoria, lamentando o fato de que ele morrerá e, assim, não poderá se dedicar a incitá-los a se ocuparem consigo mesmos e com sua própria virtude. Esta constitui a missão do filósofo, o qual pagará um alto preço por colocá-la em prática.

Essa missão envolve o cuidar dos outros e se esquecer de si mesmo. Sócrates deixa de lado a fortuna, a fama, cargos, para se dedicar ao trabalho de despertar nos outros o cuidado, o desejo de sabedoria. Por essa razão, ele é considerado uma espécie de vespa que persegue os animais, pica-os, fazendo-os se agitar, correr. O cuidado de si funcionaria como uma espécie de picada dada na carne dos homens, cravada na sua existência, a partir da qual se desencadearia o princípio da agitação, de movimento, um princípio permanente de inquietude, no curso da existência. O cuidado de si, nesse

caso, funciona como uma terapia da alma e tem como ponto de partida o examinar a própria vida (FOUCAULT, 2004b).

Nos diálogos socráticos, “[...] o que está em jogo não é isso de que se fala, mas aquele que fala” (HADOT, 2008, p. 54). O cuidado de si socrático se traduz no cuidado com o outro, na medida em que ele fustiga seus interlocutores com questões que os obrigam a prestar atenção a si mesmos. No final do debate, o interlocutor nem sabe por que age desse ou daquele modo. Ao adotar essa atitude, Sócrates faz com que o indivíduo tome consciência de si, ao mesmo tempo que o faz experimentar o sentimento de não ser o que deveria ser (HADOT, 2008).

O cuidado de si ajuda o sujeito a dirigir o olhar para as coisas imediatas que lhe dizem respeito e para certas regras pelas quais pode se conduzir e controlar o que faz. Ele funciona como um princípio de conduta racional: obedecer ao princípio da racionalidade moral. É uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo. É uma forma de atenção, de olhar, em que se dá a conversão do olhar do “exterior” para o “interior”. Do exterior para si mesmo, que implica uma maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa, no pensamento, e se expressa em ações que são exercidas de si para consigo mesmo, ações pelas quais o sujeito se assume, se modifica, se purifica, se transforma e se transfigura (FOUCAULT, 2004b).

A relação que Sócrates estabelece com os seus discípulos, conforme assinala Foucault (2004b), tem dois sentidos bem demarcados, os quais estão relacionados com a arte de governar e ser governado. Quando Alcibiades (no Diálogo *Alcibiades I*) se apresenta a Sócrates, dizendo que pretende exercer a carreira política, Sócrates o interroga: “[...] agora que atingiu a idade adulta, você quer governar os outros, tornar-se um dos primeiros homens da cidade, mas será que você cuida corretamente de si mesmo?” (apud FOUCAULT, 2004b, p. 58). A pergunta de Sócrates põe em dúvida a qualidade das pretensões de Alcibiades: afinal de contas, como alguém pode se propor exercer o governo dos outros se não governa a si mesmo? Nesse sentido, a prática do cuidado de si se desenvolve numa

relação íntima entre mestre e discípulo, sem a qual o processo de conversão do olhar não acontecerá.

O papel de quem educa é fundamental nessa relação. Isso ficará mais claro com o comentário a seguir, sobre a leitura que Foucault faz dos estoicos, relidos por Sêneca e Marco Aurélio, e na maneira pela qual as técnicas de si são pensadas por esses autores, como modo de se autogovernar e governar os outros. Nesses autores, a vida se define como arte de viver, que encontra no cuidado de si sua ampliação. O aprendizado da arte de viver requer o conhecimento de si ou, como afirma Foucault (2004c, p. 146), o “[...] treino de si por si mesmo.” Essa exercitação ou cultivo de si se sustentava em exercícios espirituais que comportavam, continua o autor, “[...] abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro” (FOUCAULT, 2004c, p. 146).

São essas práticas ou exercícios denominados espirituais que caracterizariam a filosofia e se proporião como parte da formação destinada aos cidadãos e à sua educação filosófica, com o intuito de prepará-los para enfrentar os acontecimentos que lhes atravessavam a vida. E, por sua vez, tais acontecimentos seriam enfrentados pelos mais jovens, ao prestarem atenção aos enunciados pronunciados e ao se submeterem a um preparo para exercer o governo de si, como condição do governo dos outros, na relação pedagógica (CANDIOTTO, 2010; GROS, 2006).

Essas técnicas do cuidado de si são importantes na relação entre mestre e discípulo, no entanto, em hipótese alguma, se resumem a um programa ou a algo análogo a um currículo escolar, como o conhecemos no presente, segundo veremos a seguir. Tampouco essa relação pode ser assimilável à relação professor e aluno, restringindo-se a uma relação pedagógica, isto é, à transmissão de saberes, habilidades e aptidões, dominadas por um, aos outros que não os possuem, no sentido de dotá-los de uma verdade que até então ignoravam. Ela pressupõe também um sentido psicagógico, ou seja, o de que, nessa relação, a verdade em circulação tem como efeito a transformação de um e de outro, de discípulos e, por vezes, do próprio mestre, implicando uma conversão profunda da alma, na medida

em que essa experiência converte o sujeito, desprende-o de um eu fixo e o coloca em devir em busca de um outro de si mesmo.

A pedagogia moderna, a negligência do aspecto psicagógico da ocupação de si e da relevância do outro: interpelações à educação contemporânea

Não obstante parte da chamada pedagogia moderna tentar estabelecer, retoricamente, como fim último, a transformação do discípulo e do mestre, muitas vezes, recorre ao ensino como uma transmissão da verdade, com o intuito de dotar o aluno, por um conhecimento possuído por quem o professa — o professor, numa instituição chamada escola, a qual, em razão de sua hierarquia funcional, organização espaço-temporal e estruturação curricular, ignorando suas condições de efetuação. Principalmente porque esse ato classificado como educativo somente conduziria a uma transformação de si se ambos os atores se dispusessem a se converter ante uma verdade que não é propriedade de ninguém, mas decorre do acontecimento, do preparo produzido pelas práticas de si e do exercício espiritual próprio à filosofia como arte da vida. Isso significa admitir que, se esse preparo e educação filosófica são importantes para qualquer alusão contemporânea ao cuidado de si, em termos pedagógicos e curriculares, por assim dizer, eles não são suficientes para esse processo de conversão de si, denominado psicagogia.

O aspecto da psicagogia, muitas vezes, passa despercebido do uso da interpretação foucaultiana da noção greco-romana de cuidado de si, em diferentes escolas filosóficas que o produziram, para pensar na formação humana e na educação escolar contemporânea. Também estivemos presas a esse tipo de interpretação, em nossas produções bibliográficas mais antigas (PAGNI, 2011, 2013). É como se as condições que fizessem emergir na relação entre mestre e discípulo fossem as mesmas do presente, cometendo uma espécie de anacronismo histórico, haja vista que formulações pedagógicas e filosóficas do passado são utilizadas para abordar questões

do presente e para apresentar alguma saída aos impasses da educação, da escola e, o que é pior, do ensino, na atualidade.

Ao ignorar que a transformação de si almejada pelo cuidado é muito mais ampla do que a mera formação espiritual pretendida pelas pedagogias modernas, de saberes e técnicas que sustentam a ação educativa, devemos tomar o cuidado de não cair na armadilha de propor uma educação menos moralizante, mais alinhada à formação ética do sujeito, como antídoto ao esvaziamento desta última e da racionalidade e da elaboração autoconsciente de si, no presente. Referimo-nos aqui à armadilha de se analisar o cuidado à luz de uma analítica da verdade, sem a historicidade requerida pelo filósofo francês, para deslocar o olhar com esse retorno ao passado e, talvez, abordando a filosofia como um exercício espiritual, o qual, ao invés de requerer a eroticidade necessária ao cuidado e a dimensão psicagógica da educação, delas se esquiva, de sorte a replicar uma espiritualidade moderna, transcendental e com um assento metafísico, que contrariaria sua interpretação.

Aliás, é justamente esse terreno da passagem da erótica para a sexualidade que o filósofo francês deseja cartografar, elegendo essa arte como diletta para a ontologia do presente, até porque é nesse terreno que se travaria toda uma microfísica do poder e um jogo de governamentalização no qual emergem a transgressão, a contraconduta e a resistência. E foi exatamente esse terreno estético da existência e a forma de compreender essa arte que foram ignorados por parte dessa literatura, para, em linha de continuidade com a analítica da verdade, reiterar a formação ética do cuidado enquanto uma formação espiritual, superior a toda erótica e harmônica a toda uma tradição pedagógica moderna, centrada na transmissão e no ensino ou no aprendizado, que visa a formar o outro, sem a interpelação do lugar ocupado por si, na sua condução.

Isso, em geral, produz uma circulação dos saberes e tecnologias de forma hierarquizada, na escola como instituição social, concedendo a determinados atores um lugar privilegiado em sua distribuição, em detrimento da intensidade de sua circulação e da multiplicidade em que a apropriação desses assumem, produzindo modos de vida singulares, não em série, conforme pretendido, decorrente de suas formas de organização comum.

Ignora-se que Foucault problematiza, sobretudo, a posição daquele que governa e dirige os demais. O problema é o de como, nessa relação consigo, pelo governo de si, o mestre pode ser reconhecido como aquele que diz a verdade. A esse respeito, assinala Candiottto (2010, p. 141): “[...] alguém pode ser considerado mestre da verdade somente quando assume a atitude ascética, quando faz uso daquilo que os gregos denominam de *parresia* (*parrhesia*)”. Essa noção ou virtude, já que para ser parresiasta é necessário muito treino e preparação, Foucault (2010) a define assim:

Um dos significados originais da palavra grega *parresía* é “dizer tudo”, mas na verdade ela é traduzida, com muito mais frequência, por fala franca, liberdade de palavra, etc. Essa noção de *parresía*, que era importante nas práticas da direção de consciência, [...] designava uma virtude, uma qualidade. [...] E essa virtude, esse dever, essa técnica devem caracterizar, entre outras coisas e antes de mais nada, o homem que tem encargo de quê? Pois bem de dirigir os outros, em particular de dirigir os outros em seu esforço, em sua tentativa de constituir uma relação consigo mesmos que seja uma relação adequada. Em outras palavras, a *parresía* é uma virtude, dever e técnica que devemos encontrar naquele que dirige a consciência dos outros e os ajuda a constituir uma relação consigo. (FOUCAULT, 2010, p. 42)

A *parresía* está ligada ao cuidado de si, o qual pressupõe o conhecimento de si. Ninguém pode cuidar de si, sem se conhecer. Por isso, na relação mestre e discípulo, a coragem de verdade constitui condição fundamental para a formação do outro. A *parresía* define a qualidade ética daquele que fala perante aqueles que o escutam, mas também, se sairmos da figura socrática, passarmos pelos estoicos e chegarmos aos cínicos, pela interpretação do curso *A Hermenêutica do Sujeito*, de Foucault, de uma fala que circula pela produção dos encontros, ganha um corpo comum mais ou menos fechado, dependendo de seu alcance e sentido político.

Conforme comenta Gros (2004), Foucault nos apresenta duas formas de coragem da verdade distintas. Uma, que está ligada às técnicas de

si, numa existência, e a outra, vontade que é mais intensa, a qual tem a provocação como mote e que faz aflorar por sua ação verdades conhecidas por todos, todavia, que ninguém diz e muito menos se dá o trabalho de vivê-las. Nisso consiste a coragem de ruptura, em que estão manifestas a denúncia e a recusa em viver uma vida de mentira, ao mesmo tempo que essa virtude, embora não nos seja dada pelo mestre, somente pode ser adquirida na relação com esse outro.

Ao problematizar a maestria e o pensamento clássico, por conceber a ignorância como operadora do saber e a memória como o seu fim, Foucault (2004b, p. 161) localiza em Sêneca uma carta na qual define um estado de “agitação do pensamento” e de “irresolução” em relação a si, com o qual certos indivíduos se encontram. Tal estado é denominado *stultitia*, isto é, um estado em que o indivíduo ainda não efetuou um detido exame, tampouco se ocupou de si próprio. A prática de si teria que lidar com esse estado, caso o sujeito que por ele é acometido desejasse sair dele, dependendo sempre de outro para tal. Em geral, esse outro de si seria um mestre que não apenas transmitiria o saber a esse indivíduo, as habilidades e as aptidões necessárias para dotá-lo daquilo que lhe faltaria, como também evocaria a atenção para esse objeto, para o próprio sujeito e as forças que o comandam, em especial, a sua agitação e irresolução.

O *stultus*, por conseguinte, seria aquele que não distinguiria o conteúdo das representações exteriores da subjetividade, misturando-se com elas, ao mesmo tempo que se encontraria disperso no tempo, deixando a vida correr e manifestando uma opinião fluida. Seria, dessa forma, aquele que alternaria constantemente seu modo de existência, em função de outrem, sem uma vontade livre e firme, capaz de afirmar a si próprio, ante qualquer adversidade.

Para Foucault (2004b), a vontade do *stultus* é uma vontade de não querer livremente, tampouco, absolutamente, desejar um objeto distinto daquele oferecido por outrem. Por assim dizer, sua subjetividade é atravessada por certa inércia, certa preguiça, que o faz constantemente se desviar de seus objetivos, havendo uma desconexão daquela vontade com esse sujeito. É como se este último ou, melhor, o seu si intempestivo, que agita o pensamento, não estivesse presente, se ausentasse e não forçasse uma resolução frente à indecisão decorrente das adversidades e das possibilidades de escolhas que se lhe apresentam, dependendo de outro para

sair desse estado, se tornar um *sapiens*. Afinal a vontade do *stultus* não dependeria somente de si mesmo, para almejar essa saída, necessitando da mediação de um outro para tal propósito e, conseqüentemente, do que se pode chamar de educação.

Para o filósofo francês, ainda, não se trata de conceber esse outro como um mestre da memória, nem como um educador, no sentido daquele que transmite pedagogicamente saberes e uma verdade a alguém, dotando-o daquilo que não possui. Por ser uma questão de certa ausência de vontade ou de um desejo que aspira a ocupar-se de si, dar-se forma, sem ignorar os saberes e representações em circulação no mundo, Foucault (2004b, p. 165) entende essa educação como *educere*, isto é “[...] estender a mão, fazer sair, conduzir para fora”, e não *educare*. Indaga-se ele: “O que é por assim dizer esta mão estendida, esta ‘edução’ que não é educação, mas outra coisa mais que educação?” (FOUCAULT, 2004b, p. 166).

E ele próprio responde, em síntese, que esse outro é um operador que funciona como aquele que medeia a relação com quem se dispõe a passar da *stultitia* à *sapientia*, saindo do estado de *stultus*. É aquele que se apresenta, ruidosamente, para fazer com que este último saia de um estado originário de agitação e de irresolução para uma condição de tranquilidade subjetiva e de afirmação de si, na medida em que se ocupa de seus próprios pensamentos e existência. Em suma, o filósofo é esse operador que se apresenta, esse mediador que se utiliza da filosofia, como “[...] o conjunto de princípios e de práticas que se pode ter à própria disposição ou colocar à disposição de outros, para tomar cuidados, como convém, de si mesmo ou dos outros.” (FOUCAULT, 2004b, p. 167).

Em sua genealogia, a filosofia seria esse instrumento utilizado pelos filósofos para promover essa mediação do trabalho de si, operando aí como o outro e atuando, para tanto, numa forma institucional pública denominada escola (*Skholé*) ou no exercício de uma função privada de conselheiro da existência. Analogamente à escola moderna, a *Skholé* helênica desempenha uma função pública, uma vez que implicava “[...] a existência comunitária do indivíduo” e uma forma fechada, por vezes hierarquizada, como ocorre nas escolas pitagóricas e epicuristas (FOUCAULT, 2004b, p. 167-168), com alguma variação entre elas, que não vem ao caso discutir.

Contudo, diferentemente da modernidade, essa escola helênica ou mesmo a romana têm como princípio o ócio (produtivo), termos que

preferimos a tempo livre, empregado por Masschelein e Simons (2013), pois, para além de um tempo cronológico ou uma temporalidade outra, o ócio é uma condição para a sua efetuação. Ele é um estado para que, livremente, o indivíduo dilua a agitação dos pensamentos, os organize racionalmente ou elabore as representações despertadas pelos acontecimentos e pelos seus afetos, procurando resolvê-los, não apenas racionalmente, mas também de modo correspondente ao experimentado em si mesmo. Assim, a demanda por esse trabalho de si traria à alma certo apaziguamento, mesmo em situações de conflito ou de guerra, produzindo certo equilíbrio, com o qual, graças à inflexão que produz, o indivíduo julgaria como proceder em sua existência e como se exprimir em sua vida pública.

Esse seria o caminho pelo qual o cidadão educado segundo esse trabalho — ao mesmo tempo, pedagógico e terapêutico — recomporia suas representações de si e do mundo, a fim de que neles pudesse atuar da maneira habitual ou de outra forma mais liberta, menos presa aos dogmas e, principalmente, aos regulamentos da pólis mais restritivos ao alargamento dessas mesmas existência e vida. Em tese, esse trabalho poderia ocorrer idealmente numa relação direta do indivíduo com os acontecimentos que o cercam.

Todavia tal relação consigo não seria propriamente natural, já que seria forjada pela conjunção de várias artes ou técnicas, assim como o preparo (*pareiskauê*) para que os mais novos (*neo*) as percebam e aprendam a utilizá-las como armas, para se proteger daqueles acontecimentos, acolhê-los e enfrentá-los, sobretudo oxigenando a liberdade decorrente dessa ocupação de si, de sua expressividade na pólis. Se essa expressividade lhe garantiria certa singularidade de seu modo de existência, aquela arte da vida que compreendem as práticas de si seriam uma maneira de modelá-la em prol de suas experiências comuns com a pólis, porém sem abrir mão da afirmação de seus instintos, a circulação de seus desejos e a efetuação do prazer nessas relações, eroticamente alimentadas.

É esse processo que evitaria, senão a formação do *stultus*, ao menos certa abertura para que o cidadão se ocupe de si, no ócio propiciado pela *Skholé*, dependendo para isso não apenas de uma condição temporal, mas de um outro, o filósofo, que o instigaria a ocupar-se, lhe transmitiria algumas

ferramentas disponíveis (saberes e técnicas) para o seu preparo e, especialmente, despertaria sua atenção para os acontecimentos. Tais acontecimentos poderiam ou não estar à altura desse seu preparo, tampouco poderiam ser dominados por alguns dos saberes que lhe foram transmitidos na relação com o mestre, mas compreenderiam algo a ser enfrentado por esse último e pelos discípulos. Não obstante a hierarquia instituída em algumas escolas filosóficas, esse horizonte comum e essa expectativa vaga com respeito aos acontecimentos são o que caracteriza a *Skholé*, por isso, a não subordinação da escola a um tempo livre.

Para que esse horizonte comum e expectativa se produzissem, nessa instituição, se seguirmos Foucault (2004b, p. 169), seria necessário que a relação entre mestres e discípulos, diretores, fosse nutrida por uma “intensa relação afetiva”, por encontros que evocam uma “relação de amizade”, restrita a certa qualidade, para que, na confiança construída entre os pares, faça emergir daí uma certa “maneira de dizer”, uma “ética da palavra” chamada de *parrhesía*. Ressalta o filósofo francês: “*Parrhesía* é abertura do coração, é a necessidade, entre os pares, de nada esconder um ao outro do que pensam e se falar francamente.” (FOUCAULT, 2004b, p. 169). Afinal é desse falar franco e da amizade entre os pares da *Skholé* que emerge o objetivo do preparo e o tecido que o conduziriam eticamente ao seu aprendizado da prática de si do futuro filósofo e do cidadão comum, que atua na vida pública grega ou romana.

Na direção de condutas, no contexto da *Skholé* helênica, há uma constante margem para quem conduz se interpelar nessa relação pública com o outro; no entanto, na *Skholé* romana, ela se dá via ao conselheiro privado, pois a mesma não deriva da escola e compreende “relações de clientela”, a saber: “[...] uma espécie de dependência semicontratual que implica, entre dois indivíduos cujo *status* é sempre desigual, uma troca dissimétrica de serviços.” (FOUCAULT, 2004b, p. 174). Essa relação de clientela, privada, é uma formulação inversa à da *Skholé* helênica: ao invés de o indivíduo ir em busca do filósofo, na instituição, este último é abrigado na casa de algumas famílias, funcionando como uma espécie de “conselheiro da existência”, ante determinadas situações, e como um agente cultural que transmite conhecimentos teóricos e esquemas práticos de existências, auxiliando o indivíduo a fazer escolhas políticas, conforme os modelos vigentes.

Não vamos nos alongar mais nessa segunda forma, mas apenas chamar a atenção para o quanto ela se encontra, genealogicamente, em algumas propostas que emergem no presente, sobretudo, desde a separação entre o pedagógico e o terapêutico, os quais se configuraram historicamente em campos de saberes distintos (pedagogia, psicologia ou psicopedagogia) até as propostas contemporâneas que essa formulação tangencia, como a *Home School*. Nesse caso, replica-se uma forma de educação segundo os valores da família e o luxuoso auxílio de um diretor de consciência, raramente um filósofo, porém, que prepara o indivíduo para que sua expressão na vida pública seja a intransigente defesa de sua vida privada como modelo público, numa clara relação de dominação, antes do que de poder.

Poderíamos ainda desnaturalizar um pouco com a interpretação foucaultiana da forma romana de educação acerca da relação semicontratual e dissimétrica ou clientelista, com a qual o aluno da escola contemporânea é visto, na formulação empresarial que assume e no formato de que o cuidado se resume ao empreendimento de si, nos termos salientados por Foucault (2008) e nos termos interpretativos de uma vasta literatura. Nesse caso, não somente o filósofo seria desprezado, como também a própria função do educador, a fim de fazer vigorar, no aparato institucional da escola, o livre agenciamento de aprendizagens praticado pelos alunos, parametrizados por apostilas e por uma figura que de longe lembra o professor. Isso porque essa figura apenas opera com a transmissão de informações, num jogo de *input* e *output* que prescinde de qualquer relação de afeto ou, mesmo, de franqueza no uso da palavra. O que impera não seria, propriamente, a ética da palavra, na instituição, mas a palavra, performativamente, liberada de uma ética e da necessidade de um espessamento subjetivo, na formação do sujeito, em nome de uma produtividade vazia, de um uso dos corpos e de uma racionalidade econômica.

São propostas que, em linhas gerais, se aferram ao currículo escolar oficial e aos índices dos exames nacionais e internacionais, para ranqueamento das escolas, dos alunos, dos sistemas educativos, colocando em circulação um volume enorme de informações, muitas delas repetidas

pelas redes sociais e pela *web*, sem o objetivo de formar o sujeito, menos ainda de criar um terreno afetivo e relacional em torno do qual se possa ocupar eticamente de si. Não se trata apenas da vitória da retórica sobre a formação de um *ethos* filosófico, nem de uma moralidade sobre o aprendizado de uma ética de si somente possível com um outro, comum aos modelos modernos de escola, mas, sim, do império de uma razão econômica e gerencial que demanda uma formação de um sujeito com uma ética diminuta, uma moralidade performativa e uma subjetividade fria, destituída do círculo dos afetos e da franqueza necessária da ocupação de si.

Entretanto, para tal racionalidade e razão gerencial da escola contemporânea, seria possível vislumbrar esse círculo em torno da amizade, de sorte a equiparar hierarquia e uma ética da palavra pautada na prática de si, ainda que fosse como um movimento de resistência aos agenciamentos existentes na escola-empresa? Se assim o fosse, esse antídoto se daria por uma tentativa de restaurar um modelo moderno de escola, uma escola disciplinar, normativa, hierárquica em relação aos saberes e aos poderes e homogênea quanto à sua circulação no tempo, no espaço e no currículo escolar?

Em relação a essa última questão, parece-nos que a resposta deve ser negativa, assim como a primeira, salvo seja rediscutido o papel da ética de si na atualidade, como pretendemos fazê-lo, na parte subsequente deste artigo. Antes, porém, vemos parte de uma literatura recuperar o papel da atenção (CAMPESTATO; SCHULER, 2019), da *Skholé* (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2013) e, em seu seio, do estudo, para que as práticas de si (BARCENA; LÓPEZ; LARROSA BONDIA, 2020) sejam evidenciadas na escola contemporânea, para que o sentido emancipatório da educação moderna seja preservado e atualizado. A retomada da prática do estudo, embora estratégica e necessária, pois torna possível o deslocamento em relação a si e evita a fixação num eu idêntico, não constitui a única maneira de se contrapor à sedimentação de conteúdos culturais e imagens dadas.

Na verdade, ela evoca a atenção e o preparo para uma habilidade e, dependendo de seu conteúdo, um conjunto de saberes transmitidos pela tradição. Primeiro, é preciso perguntar de que tradição e a que saberes estão

sendo conduzidos esses alunos ou os próprios educadores, em que medida não dissociam de seu modo de vida, ao invés de integrá-los, e estruturam uma relação de poder similar àquela que reproduz formas de fascismo, racismo, dentre outros estados de dominação. E, embora aborde estilos e saberes de origens as mais plurais, o estudo não esgotaria o preparo para que esse sujeito seja formado, tampouco convidado a se ocupar de si próprio, nessa relação hierárquica com um outro.

Algo análogo, também presente na literatura, se refere à escrita de si. Nós mesmos já o fizemos (PAGNI, 2018), tendo em vista nossa familiaridade quanto à experiência e à narrativa, assim como sua centralidade, para nos contrapormos a determinados saberes e juízos determinantes em circulação na escola e que interdita o pensar filosófico e o exercício do julgar reflexivo, na educação. O problema é que a mobilização dessa prática, para a educação filosófica, assim como poderia ser a meditação ou qualquer outro exercício espiritual desenvolvido pelos filósofos antigos, se daria mais intuitivamente do que a partir de um diagnóstico do presente, dos jogos de poder e de governamentalidade em vigor, em nossa ação pedagógica. Assim, com um certo subjetivismo, acompanhado pelo anacronismo no uso das ferramentas foucaultianas, elegemos um ou outro desses exercícios ou práticas de si, sem considerar seu uso estratégico nas relações de poder em torno das quais um deles seria privilegiado ou, ainda, algum novo seria criado pelo educador, para atender às demandas desse presente ou, mesmo, dos acontecimentos suscitados pelos encontros com os educandos.

Considerações finais

Buscamos pensar, no decorrer do artigo, a importância da formação ética do sujeito na educação, retomando do curso *A Hermenêutica do Sujeito*, ministrado por Michel Foucault, as noções de cuidado, de *parresia*, o sentido de uma ética da amizade e de uma estética da existência, como contraponto aos aspectos moralizantes tão enfaticamente valorizados na pedagogia moderna. Ao realizarmos esse movimento, o intuito foi nos

distanciamos da racionalidade econômica e de sua face empreendedora, que têm agenciado as práticas escolares hoje. Esse deslocamento aqui proposto implica pensar práticas ou exercícios para além de seu registro disciplinar e curricular em vigor na escola, desde a modernidade, e a relação do educador com o educando como algo que extrapola uma relação pedagógica. Afinal, um dos seus princípios é evocar tanto uma ociosidade que irrompe das brechas do tempo cronológico e do espaço disciplinado quanto certa vacância de seus atores, com vistas a atentarem e a se ocuparem dos acontecimentos emergentes de seus encontros no território escolar.

Ademais implicaria uma formação espiritual que emerge da relação de amizade de tais encontros e de uma erótica produzida por seus atores, na medida em que se exprimem livremente, encontrando nesse ambiente as condições de possibilidade da confiança mútua e do exercício da ética comum da palavra, onde podem se colocar à prova em relação às verdades que professam, experimentar-se num espaço que serve de anteparo à esfera pública. Aí também apreenderiam os saberes e tecnologias de si em circulação na escola e demandados pela sociedade, e não somente os prescritos em suas formas de governamentalização e de institucionalização, ensaiando outros processos de subjetivação que poderiam se expandir e modificar os modos de existência majoritários.

Nesse caso, seria preciso interpelar se essa instituição ainda propiciaria tais aprendizados éticos, encontros e condições formativas, ou seja, se ainda é um lugar para se vislumbrar a amizade e a condição para o falar franco, tendo um tecido a ser tramado, para que possa emergir daí um aprendizado ético de si. E, talvez, se essa ética de si ainda teria na educação filosófica atual algum papel ético-político, no tempo presente, algo que extrapola as preocupações de Michel Foucault, em seu horizonte histórico e deste artigo, mas que fora desenvolvido por alguns de seus ex-alunos e intérpretes, como Frédéric Gros (2018), para demonstrar a vitalidade da prática de si nos processos de subjetivação contemporânea. Com essas questões, gostaríamos de concluir este texto, no sentido de respeitar a necessária desnaturalização dos aspectos problematizados da educação escolar contemporânea, dos limites da pedagogia moderna para enfrentar os desafios do tempo presente e, em especial, de sua negligência com a formação ética como um dos focos de produção de processos de

subjetivação que resistam às suas formas dominantes, as relações de poder e governamentalidade neoliberais.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. Foucault e a Pesquisa Educacional Brasileira, depois de duas décadas e meia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, p. 45-71, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661605>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYCd5S8cs78Qgw5yhv6C34c>. Acesso em: 24 maio 2023.
- BARCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano; LARROSA BONDIA, Jorge (Orgs.). *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Minõ y Dávila, 2020.
- CAMPESATO, Maria Alice B.; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18942>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18942>. Acesso em: 24 maio 2023.
- CANDIOTTO, Cesar. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. p. 144-162.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)*. Tradução de Antonio C. Galdino. Marília: UNESP, 2000. (Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências).
- FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos: Ética, sexualidade e política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. São Paulo: Forense Universitária, 2004d. p. 253-263.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos IX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 288-293.

- GROS, Frédéric. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In: GROS, Frédéric. *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2008.
- GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: Ubu, 2018.
- GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric; RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.
- HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2008.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PAGNI, Pedro Angelo. *Ética, transversalidade e deficiência: desafios da arte de viver à educação*. Curitiba: Editora CRV, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854442609.8>.
- PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia como modo de vida e a face psicagógica da educação filosófica: alguns contrapontos à tradição filosófica na qual se tem fundado o ensino de Filosofia. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes (Orgs.). *Filosofia: caminhos do ensinar e aprender*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 69-87.
- PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (Orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-45. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-136-2.p19-45>. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/18. Acesso em: 24 maio 2023.
- 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*, Campinas, v. 26, n. 1(76), p. 217-233, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507613>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/N7mpSmXzckJb7dqB54nJQLt>. Acesso em: 24 maio 2023.

Data de registro: 10/07/2022

Data de aceite: 13/12/2022