



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Waldênia Leão de Carvalho

**Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do
humanismo ao cuidado de si**

Rio de Janeiro
2012

Waldênia Leão de Carvalho

Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C331 Carvalho, Waldênia Leão de.

Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si / Waldênia Leão de Carvalho. – 2012.

227 f.

Orientador: Walter Omar Kohan.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Educação - Filosofia – Teses. 2. Educação humanística – Teses. 3. Teoria do conhecimento. 4. Foucault, Michel, 1926-1984. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc

CDU 37.01

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Waldênia Leão de Carvalho

Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de junho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino
Universidade de Brasília – UNB

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber
Universidade Estácio de Sá

Profa. Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald
Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro

2012

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus pela companhia e proteção em todos os momentos.

Aos meus pais, Genedi e Wilson, pelo amor que me ensinam a viver.

A Waldéria, Walênia e Adelson, meus irmãos, com quem partilho tantos afetos e muitas alegrias. Em minhas tantas ausências, cuidaram do que é mais precioso: a nossa família.

A Dionson, Adélio, Hortência e Allana, como é bom amá-los e ver em vocês a vida que segue fazendo-se em muitas outras vidas.

A Walter Omar Kohan que gosta tanto de filosofia e de futebol. Fazia sempre boas empanadas. Permitiu meu encontro com a filosofia e com uma outra maneira de cuidado com a vida.

Aos meus amigos, Ernani Martins, Simone Melo, Josaniel Vieira, Rosa Tenório, Patricia Marques, Tatiana Araújo, Luzenira Ferreira, Anna Lúcia Miranda, Márcia Morais, Walter Prysthon, Fabiana Senna, Mauro Silva, Edileuza Moura, Sandra Santos, Wliane Ribeiro e Lucília Morais que, em tempos diferentes, partilham muitas outras maneiras de conhecer o saber.

A Edna Olimpia que nos últimos meses tem sido minha companhia. Abriu sua casa, ofereceu sua amizade e partilhou de sua família. Como é bom se sentir acolhida. Com Dona Mara recebia carinho e muita comida gostosa [com sabor de mãe]; com Greyce descobria as novidades da juventude [músicas, lanches e muitos presentes]; e, com Andrea, Jefferson, Júlio e João tanta coisa se podia fazer... filmes, brincadeiras e boas conversas .

À Ingrid Müller Xavier que gosta de animais, de plantas, de livros e, também, de bolo de rolo. Manifesta o cuidado de si porque tem coragem de dizer sim a vida. Faz da vida uma obra [gosta do que faz e faz o que gosta]. Na orientação e revisão do texto foi, também, escritora. Obrigada.

À menina mais linda do Rio de Janeiro. Com sua alegria de viver... encanta. Em seus abraços e beijos me sentia amada. Obrigada Milena, pelas muitas brincadeiras, jogos, músicas que tornavam os dias muito mais alegres.

À Ednês Martins que me acolheu em minha primeira vinda ao Rio de Janeiro e hoje, com afeto, me considera da família.

A filosofia me trouxe muitos outros amigos: Vanise Dutra, carioca da gema, apaixonada pela filosofia e pela escola; Fabiana Olarieta e Maximiliano, para me iniciar no terere, ofereciam muita limonada com pão de queijo; Fabiana Martins e seu esforço em transformar-me numa amante do samba da comunidade; Lilian Fernandes, na doçura de sua amizade; Luciana Kalil aos nossos dias no pensionato; Danilo Melo que se apaixonou pela cidade maravilhosa; Paolo Vittoria e seu amor pela minha cidade, Olinda; Pablo de Vargas, as nossas aulas de francês e a um lugar em comum, Pernambuco; Osvaldo em sua intensa alegria; e a todos do NEFI que amam a infância.

No pensionato aprendi os muitos tempos que o tempo tem. Os dias corridos entre as aulas e as leituras; os domingos que duravam uma eternidade; os muitos dias que marcavam as saudades de casa. Ele também, me fez conhecer a Cristiane, nordestina, que veio buscar uma outra vida e daqui não quer mais sair; a Jussara que fez o caminho de volta, do Rio ao Recife; a Dalva que ofereceu sua amizade; as mineiras, Suelen e Tatiana, pelos deliciosos pão de queijo; e as senhoras, Lúcia, Onor, Maria Helena, Dalva, Adalgiza, que há mais de cinquenta anos fizeram daquele lugar sua casa.

Ao prof. José Gondra que em suas aulas foi me apresentando Foucault. Aulas boas, professor bom ... que saudade.

A Lúcia Pulino sempre atenciosa e companheira. Aos nossos dias no pensionato, na UERJ e na escrita da minha tese.

À universidade de Pernambuco – UPE, em especial, a Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns e também a PROGRAD que, me permitiram experimentar a docência e a gestão. Aos meus colegas Graça Graúna, Elcy Cruz, Pedro Falcão, Manoel Barros, Izabel Avelar, Edson Francisco, Mônica Moreira, Dione Maciel, Rosário Antunes, Rozângela Ferreira, Magdalena Almeida, Bernardete, Haroldo Amaral, Jacira Salucy, Jacira Pedrosa, Rosário Salles, Mário Medeiros, Denize Aquino, Sônia Fortes. E, em especial a Adelina Bizarro, companheira de trabalho e de estudo.

A todos os meus alunos que me ensinam sempre muitas outras e diferentes coisas. A minha experiência na rede municipal do Recife, na Educação Infantil e Ensino Fundamental com crianças, seguindo com a Educação de Jovens e Adultos em Olinda e, hoje, no Ensino Superior com meus alunos dos cursos de licenciatura. Obrigada.

À Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, através da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa pelo projeto do DINTER junto à UERJ. E a todos os colegas do doutorado.

Certa vez, ao atravessar um rio, Cuidado (*Cura*) viu um pedaço de barro e teve uma ideia inspirada: pegou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto deliberava sobre o que havia feito, apareceu Júpiter (*Jovis*). Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito à forma de barro, o que Júpiter fez de bom grado. Porém, quando Cuidado quis pôr seu nome no que tinha dado forma, Júpiter o proibiu e exigiu que fosse dado o seu nome. Enquanto Júpiter e Cuidado discutiam, surgiu, de repente, Terra (*Tellus*) querendo também conferir o seu nome, pois ela tinha dado seu corpo. Os conflitantes tomaram por juiz a Saturno (*Saturnum*), que pronunciou a seguinte decisão: “Tu, Júpiter, por lhe teres dado o espírito, na morte receberás o espírito, e tu, Terra, já que deste teu corpo, a ele receberás. E, como o primeiro a formá-lo foi Cuidado, enquanto viver, o Cuidado o terá. Como há controvérsia sobre o nome, ele deverá se chamar *homo*, pois foi feito de *humus* (solo, chão, terra).

Higino, Fábula CCXX

RESUMO

CARVALHO, Waldênia Leão de. *Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si*. 2012. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta tese é uma investigação sobre os sentidos da constituição da subjetividade a partir da ação do pedagógico. O exame das questões que envolvem o conceito de formação e de humano é pensado a partir da indagação: *como se chega a ser o que se é?* Pelos caminhos da educação e da filosofia tratamos de observar no Humanismo as influências que o afirmaram como um movimento filosófico que toma por fundamento a natureza humana e os limites e interesses do homem, bem como as marcas que, na educação brasileira, permitiram reiterar um humanismo pedagógico na figura do educador Paulo Freire. O tema da formação humana é analisado desde o enfrentamento de uma educação condutora de uma verdade sobre o ser e o saber, a uma ação do pensamento voltada a encontrar possibilidades para pensar com mais potência a educação. Com Michel Foucault conhecemos e refletimos sobre o conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) e o cuidado de si (*epiméleia heautoû*), considerando este último como condição de reconfiguração da relação pedagógica que se potencializa no trabalho atento e permanente em torno de si mesmo. Ele afirma uma relação com o saber de maneira a experimentar a vida a partir de uma conversão a si mesmo; de uma relação mais ativa com o processo de aprender; e uma relação nova em que o professor/mestre torna e se torna visível com/em seus educandos/discípulos a partir da manifestação do cuidado traduzida na palavra grega *epimelephanía*, na medida em que ela desloca o professor do espaço confortável de sabedor e o educando da condição de receptor passivo do saber.

Palavras-chave: Educação. Formação. Saber. Cuidado de si. Michel Foucault.

RESUMEN

Esta tesis es una investigación sobre los sentidos de la constitución de la subjetividad a partir de la acción de lo pedagógico. El examen de las cuestiones relacionadas con el concepto de la formación y de humano está pensado desde la pregunta: ¿cómo llegar a ser lo que se es? Por los caminos de la educación y la filosofía intentamos ver las influencias que afirman el humanismo como un movimiento filosófico que tiene por fundamento la naturaleza humana y los límites e intereses del hombre, así como las marcas que, en la educación brasileña, han permitido reiterar un humanismo pedagógico en la figura del educador Paulo Freire. El tema de la formación humana se analiza desde el enfrentamiento de una educación conductora de una verdad sobre el ser y el saber, a una acción del pensamiento dirigida a encontrar oportunidades para pensar con más potencia la educación. Con Michel Foucault, conocemos y reflexionamos sobre el “conócete a ti mismo” (*gnôthi seautón*) y el “cuidado de sí” (*epiméleia heautoû*), considerando este último como una condición para la reconfiguración de la relación pedagógica que se potencia en el trabajo atento y constante de atención a sí mismo. Afirma una relación con el saber con el fin de experimentar la vida de una conversión de sí mismo, de una relación más activa con el proceso de aprender, y una nueva relación en que el profesor / maestro hace y se hace visible con/en sus estudiantes/discípulos a partir de la manifestación del cuidado, que traduce la palabra griega *epimelephanía*, que desplaza al maestro/profesor del cómodo espacio del que sabe y al educando de la condición de receptor pasivo del saber.

Palabras clave: Educación. Formación. Saber. Cuidado de sí. Michel Foucault.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	O HOMEM REINVENTA A SI MESMO	17
1.1	No desafio de tornar-se humano	32
1.2	O homem como centro do pensamento humanista e as contribuições da Teoria Personalista	41
1.3	Transição do humano: natureza, cultura e a nova figura da soberania	53
1.4	A educação na tarefa de humanizar o homem	60
1.5	A dialogicidade e sua tarefa de educar na palavra	67
1.6	Ética e formação humana: de que estamos falando?	74
2	O HOMEM NA TRAVESSIA DE SI MESMO	84
2.1	O homem: criador e criatura	89
2.2	O homem com suas muitas histórias	99
2.3	A constituição da subjetividade: um trabalho sobre si mesmos	111
2.4	Platão: a força do pedagógico no cuidado de si	135
2.5	O cuidado de si e as conexões com o tempo e o espaço	140
3	VOLTAR-SE A SI MESMO: SERÁ ARTE?	153
3.1	A dimensão ética do cuidado de si	167
3.2	A conversão do sujeito a si mesmo: na direção de uma existência como arte	172
3.3	Áskesis (ascese): exercícios para uma prática de si	179
3.4	Quando a palavra é a expressão de um dizer verdadeiro	183
3.5	A palavra como experiência e como resistência	188
3.6	Pensar a educação sem um modo instituído de educar	199
4	ALGUMAS PALAVRAS A MAIS OU TALVEZ O COMEÇO DE OUTRAS	206
4.1	Educação, formação e o humano	208
4.2	Educar para uma vida de outro modo	214
	REFERÊNCIAS	222

INTRODUÇÃO

Esta tese considera o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) como uma possibilidade para se pensar com mais potência a educação. Ainda que se trate de uma hipótese, atentar para o cuidado indica que existe abertura dentro do fechado mundo que até agora pensou a constituição da subjetividade. Aqui se postula que, refletir sobre a atividade pedagógica com vistas a um retorno ou conversão do sujeito a si mesmo, provoca o enfrentamento com uma educação revestida do poder da verdade, ou seja, aprisionada no jogo das relações verdade/poder, saber/poder.

Essa questão pode também ser exposta a partir de uma pergunta: que transformações se afirmam para a educação quando inserimos na relação com o saber uma maneira de pensar a nós mesmos e aos outros dentro de uma relação consigo mesmo? Tratar a questão da formação desde a dimensão educativa é fazer referência aos efeitos dessa ação teórico-prática no modo de constituição das subjetividades. De maneira que essa pergunta pode desdobrar-se em muitas outras: como inaugurar uma relação com o saber para além da verdade de quem aprende e ensina? Como afirmar forças e espaços para que o pensamento retorne a si num trabalho de atenção e cuidado consigo mesmo? E ainda: que é formar? Que é cuidar? Com efeito, se aquilo do que se trata é pensar a constituição da subjetividade, isso significa que se transita um espaço – como campo do pensar e do fazer – e para isso supõe-se certa concepção de homem/sujeito/subjetividade, de aprender, de ensinar, do que é possível fazer quando passamos a habitar um terreno que permite o exercício de pensar na contramão do que está posto como a verdade do ser e do saber.

Habitar o espaço não é, necessariamente, compartilhar ou absorver a lógica que define o modo como nele pensamos e agimos. É também, não querer torná-lo um porto seguro, é estar desalojado. Sabemos que a transição de um estado a outro não ocorre pela simples revolta. Ela irrompe quando as certezas parecem vacilar. Talvez a palavra que melhor possa descrevê-la seja resistência. Muitas vezes nossa resistência é o próprio desalojar-se das verdades em si mesmo; o que podemos descrever como uma resistência negativa. Outras vezes, a resistência potencializa a

mudança, fazendo com que o deslocamento seja de retorno a si mesmo, aos modos como pensamos a nós e ao mundo. É justamente esse modo de resistir que nossa escrita afirmou. E não o fez para configurar uma visibilidade teórica. E sim, para agir como resistência a uma subjetividade fixa, substantiva e reprodutora de uma determinada concepção de mundo, que também nos atravessa, alicerçada no pressuposto que já se sabe o que é ser Homem, o que é educar, o que é aprender e o que é ensinar.

Cuidar de si mesmo ecoa como convite e, ao mesmo tempo como um alerta, um direcionamento em busca do ser e da maneira de se conduzir. Um ato pedagógico que valoriza como estratégia de aprendizagem a formação do sujeito por ele mesmo. Não parece difícil destacar o valor do imperativo "cuidar de si mesmo", ele exige, segundo Foucault (2006a, p. 56-59) uma mudança que pode ser traduzida em práticas de transformação de si mesmo. Práticas que modificam o próprio ser do sujeito, assumindo assim a forma de ação ou atitude de um modo de existência que marca a própria vida. Como explica Foucault,

[...] o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2006a, p.11).

Concordamos que no ato de afirmar uma existência diferente, dizer sim a esta existência, se afirma um pensamento que interroga sobre o modo de conhecer e, ao mesmo tempo, trabalha na afirmação de práticas e experiências que modificam a existência, no trânsito de uma conversão que abriga um sentido para além de uma mudança externa. Ela é uma forma de aprendizagem que focaliza o trabalho de conversão a si mesmo. E, mais do que isso, cuidar de si mesmo é, nos pôr em comunhão, no sentido que emprega Foucault, uma outra maneira de existir também para conhecer esse existir. Ou seja, uma prática de transformação de si mesmo e de si como um habitat do pedagógico.

Assim, não será apenas o corpo ou a alma, como o texto *Alcibíades* destaca, mas a vida (*bíos*) como matéria ética e objeto de uma arte de si (FOUCAULT, 2011, p. 112), que a conversão ou o trabalho sobre si mesmo dará força para fazer da própria existência o conteúdo e lugar de construção de uma ordem interna ditada pelo próprio sujeito, como assim podemos ver no texto *Laques*. Será nele [no diálogo entre Nícias, Laques e Sócrates] que a *exétasis* (o princípio do exame) dará

mostra que a questão do cuidado de si é posta como prova da vida (FOUCAULT, 2001, p. 107). É a vida no exame permanente de si mesma.

Se o cuidado de si revela o *êthos* traduzido como maneira de ser e de se conduzir, o faz porque está carregado de um potencial de transformação da vida em suas diferentes vidas [política, pedagógica, familiar, etc.]. O faz também porque nele emerge um *eu ético* a partir de uma prática de transformação de si mesmo, pensada em seus diferentes estados de pertencimento e comprometimento no social. Assim, o trabalho sobre si fortalece uma nova ética, traduzida na forma verbal de um falar franco, de uma *parresía*. Isto significa que o ser transformado está não apenas inserido na ordem social ele está também transformando esta ordem, com um novo olhar e uma outra forma de intervenção nesse espaço de vida pública.

A afirmação da vida, de uma vida de outro modo é revelada na maneira de dizer a verdade ou na maneira de conduzir a verdade. Esse é um trabalho daquele que tem “a coragem de arriscar o dizer-a-verdade e que arrisca esse dizer-a-verdade” num pacto consigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 64). A busca é por encontrar nesse trajeto da vida: um modo da vida se revelar-se à vontade em seu dizer. É também pensar-se no círculo que articula “os modos de veridicção, as técnicas de governamentalidade e as práticas de si” (FOUCAULT, 2010, 2011, p. 9). Não há outro recurso do dizer verdadeiro, da *parresía* senão revelar a quem fala uma verdade de si mesmo e com ela, expor sua diferença diante das muitas outras diferenças, que se mostram no ato do dizer verdadeiro. Assim, na manifestação da verdade (*alèthurgie*) há uma espécie de “permissão” de si e do outro em poder mostra-se e mostrar seu *êthos*.

Seguramente, a ação do cuidado de si vai de encontro a uma trajetória teórica que afirmava no homem [moderno] o modelo da existência como verdade. Vai de encontro à ideia de uma natureza humana sempre pronta a evoluir na direção de um aperfeiçoamento de si mesma. E, principalmente, vai de encontro com a afirmação de práticas que instituem, no trabalho pedagógico, um modo único de aprender a ser, saber e fazer.

Dizer que o problema desta tese gira em torno à crítica dos sentidos pedagógicos/filosóficos e políticos da educação - que postula um único caminho de constituição de si com base no exame do Humanismo - e a sugestão de um outro caminho, a *epiméleia heautoû*, não traduz a reconfiguração de uma escrita liberdade, de uma escrita de desapego às formas e às palavras que a teceram. Ela,

se não é, deveria ser, um modo de resistir a uma educação condutiva. Isso se deve ao fato de que, como eu, uma grande parte dos professores foi afetada por ideias semelhantes e pode também, sentir inquietações e buscar, mesmo que por caminhos diferentes, outras experiências que revigorem e/ou renovem nossas maneiras de pensar e de agir consigo mesmo, com o outro e com os saberes, para movimentar as inquietações, introduzindo um outro modo de relação com a vida.

Não é, de modo algum, uma tentativa de afirmar ou reabilitar, num discurso novo, a mesma lógica que indica o quê e o como fazer para nos tornarmos o modelo de educando/discípulo/aprendiz que se deseja ver instituído pelas tradicionais atividades pedagógicas. A tarefa que esta tese buscou foi explorar sentidos pedagógicos que percorrem o ensinar e o aprender quando se põe a questão: *como se chega a ser o que se é?*

Problematizar os modos de constituição da subjetividade no âmbito pedagógico, indagar a formação de maneira a permitir que outras propostas habitem e atravessem o educativo sem conduzir a um pensar e um agir corretamente, ou pelo menos sem determinar como ser e a conhecer o saber, exige o retorno de cada um a si mesmo e o trabalho de construção de um modo diferente de perceber-se ou de ser percebido pelo outro.

O que aqui se apresenta é um exercício de trabalhar com o pensamento de modo a torná-lo mais potente para introduzir o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) como condição de reconfiguração da relação pedagógica que se firma no trabalho cuidadoso e permanente em torno de si mesmo. De modo a restaurar a relação de aprendizagem ao longo da vida comprometida com o cuidado de si; isto é, uma relação capaz de estabelecer com o saber uma aprendizagem na qual o ser se faz ou se revela. Tarefa que exige curiosidade e, ao mesmo tempo, instaurar um sentido outro nas nossas maneiras de pensar e de agir em nosso trabalho pedagógico.

É justamente esse terreno de solidez, de certeza, de verdade que nos interessa considerar nesse trabalho para que se possa enfrentar os microfascismos que nos acompanham e nos fazem amar a ideia de que tudo nos é possível e que tudo está ao nosso alcance, basta apreendê-lo no universo que criamos.

Dizer que o problema está no modo como apreendemos os sentidos estabelecidos no mundo que habitamos é só uma pequena parte de um todo. Mais oferecer a cada um as ferramentas desse fazer, instituir o que fazer, como fazer, e o que deve resultar dessa ação é instalar uma verdade na forma desse dizer/fazer.

Firmar, sob a dimensão da natureza e da cultura, um círculo de aprendizagem que, regido pelas leis preestabelecidas, pouco ou nunca permite que possamos recriar ou infringir as leis a que estamos assujeitados. Claro que, de alguma maneira, escapamos e resistimos criando novas formas de ser e de fazer-se ao longo desse trajeto. De fato, essa libertação não pode ser observada com a simples oposição de um estado ao outro. Pois, se assim for, estamos subordinados a reproduzir um modo de ser conosco, com o outro e com o mundo. Queremos afirmar que a passagem não é, e não pode estar fixada num movimento de substituição de um modelo por outro. Certamente que, escolher uma maneira de viver que seja, ao mesmo tempo, singular e coletiva e que esteja no terreno de instabilidade pode fazer parecer que a tarefa é impossível. Talvez seja, se estivermos tentando apreendê-la em um sentido uniforme, conclusivo e universalizável.

Bem, já tratamos um pouco dessas instabilidades às quais estamos à mercê quando buscamos olhar para o trajeto histórico que institui, em grande parte, aquilo que somos ou aquilo que nos fizeram acreditar que somos. Agora, é preciso trazer como provocação um sentido outro que as nossas descobertas no universo daquilo que chamamos constituição de si mesmo pode nos oferecer. Foi com a filosofia – esse modo de “pensamento que se interroga sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso” (FOUCAULT, 2006a, p.19) – que encontramos outra possibilidade para olhar, no educativo, a constituição de si mesmo.

Na antiguidade clássica havia um conjunto de práticas voltadas à hermenêutica de si que se chamava, em grego, *epiméleia heautoû* e, em latim, *cura sui*. Esse princípio de vida, mais que um preceito, é uma atitude, uma ocupação e um trabalho consigo mesmo. Uma maneira de experimentar a vida a partir de uma conversão a si mesmo. “É preciso ser para si mesmo, e, ao longo de toda a vida a sua existência, seu próprio objeto” (GROS, p. 601 *apud* FOUCAULT, 2006a).

O que aqui se apresenta é, pois, um exercício de experimentar com a escrita, de repensar as etapas de um percurso do qual somos, também, sujeitos. Foucault nos lembra que escrevemos [e pensamos no que escrevemos] para mudar a nós mesmos e não mais pensar como antes. Assim, faz sentido não apenas debruçar-se sobre as questões de como são formadas as subjetividades nos espaços educativos, mas acompanhar este percurso em forma de investigação da trajetória

formativa e na atenção a uma ideia que potencializa outra forma de relação com o saber.

Sustentaremos aqui que o trabalho do cuidado de si afirma para o pensamento pedagógico um espaço político, na medida em que resgata a autonomia do ser, assegurada numa posição mais ativa sobre seu processo de aprender. Não há como trabalhar com o pensar sem tensionar a relação que cada um estabelece com o saber. O duplo sentido, político e pedagógico, instalada numa existência tomada pelo cuidado de si é condição mínima para os que desejam governar. No *Alcibíades* Sócrates se utiliza do diálogo argumentativo para mostrar a Alcibíades que suas pretensões são completamente inadequadas diante da condição em que se encontra. Pois, tido uma educação negligente seria preciso adquirir um saber, uma arte, *tekhnê*, que ajude a compensar em parte essas deficiências. Daí a necessidade de retornar a si no trabalho de cuidado e procurar um artista no cuidado da alma (*Laques*, 185e). A referência ao professor é posta diante de duas condições: que este tenha tido bons mestres e pelas obras que foi capaz de realizar, isto é, um bom trabalho sobre a alma dos jovens (Idem, idem).

Com isso, há a afirmação da potência do professor/mestre no trabalho de cuidado do cuidado do outro. O que o *Laques* vai afirmar é a força do trabalho do cuidador na atividade de cuidar. Por isso, a manifestação do cuidado (*alethephanía*) consiste, justamente, em manter com maior intensidade possível esta condição. Isso significa que, tanto o educando/discípulo/aprendiz quanto o professor/mestre serão levados a reavaliar o sentido de suas vidas. Potencializado esse viver numa manifestação desta vida em si mesmo. E, ainda, potencializando uma maneira outra da vida pedagógica.

A trajetória desta investigação nos permitiu:

- revisitar os caminhos formativos, inclusive os meus próprios caminhos. Na medida em que examinamos o Humanismo enquanto uma das principais teorias que influenciaram o discurso pedagógico brasileiro;
- revelar a potência do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) na tarefa de pensar a si mesmo, ao outro e ao mundo numa relação outra com o saber.

Em relação ao tema desta pesquisa – **Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si**, pode-se afirmar uma

escrita de transitoriedade para outros modos de pensar a relação com o saber. Nessa trajetória, o estudo foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, **O homem reinventa a si mesmo**, expõe algumas reflexões em torno da figura do Homem, desde algumas perspectivas teóricas que avaliam o Humanismo e, em particular sua implicação no trabalho pedagógico do educador brasileiro Paulo Freire. O movimento da escrita sinalizou a importância de evidenciar as questões latentes de nossa formação. Importa-nos discutir a força que os modelos de ensinar e aprender com seus sentidos educacionais nos atravessa quando nos põe a pensar: que é educar? Que é formar? Que é cuidar? Não se enfatiza uma resposta a favor ou contra a educação. Buscamos mudar a relação que estabelecemos com o saber que nos é posto ao longo do nosso trajeto pedagógico.

O capítulo 2: **O homem na travessia de si mesmo**, ao dedicar um novo olhar sobre o mesmo tema, observo a noção de homem, e em seguida, de subjetividade tomada dos estudos de Michel Foucault quando do retorno às noções gregas conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) e cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Tratamos de acompanhar as pistas para pensar a educação e a filosofia provocando nas experiências de leitura o exercício de pensamento que desdobra o pensamento; fazendo-o se deslocar de um modo a exercer o poder de pensar diferente.

No capítulo 3, **Voltar-se a si mesmo: será arte?** trabalha-se a noção do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) buscando valorar o problema que nos ocupa: *como se chega a ser o que se é?* Encontramos outros ingredientes para tratar o educativo e seus sujeitos cuja vida precisa ser atravessada pela vontade de educar para uma vida de outro modo. Ou como nos lembra Foucault (2006a, p. 534): Educar a si mesmo durante toda a vida e, ao mesmo tempo, viver a fim de poder educar-se.

E no movimento de nossa escrita final – **Algumas palavras a mais ou talvez o começo de outras**, busca-se retomar, articular e pensar o pedagógico experimentando uma maneira de revelar o cuidado consigo e com outro a partir da manifestação do cuidado (*alethephanía*), deslocando o professor do espaço confortável de sabedor e o educando da condição de receptor do saber.

1 O HOMEM REINVENTA A SI MESMO

Este capítulo contém algumas preocupações em torno ao conceito de Formação e de Humano. Trata-se de pensá-los a partir da questão: *Como se chega a ser o que se é?*¹ Não esperamos nem desejamos com essa busca obter uma resposta, seja ela verdadeira ou não. O que nos mobiliza é compreender os deslocamentos realizados pelos indivíduos em situação de aprendizagem. Como eles agem e reagem de modo a constituírem-se ou a serem constituídos enquanto sujeitos? Como constroem formas singulares e/ou coletivas de afirmar suas personalidades ou integrarem uma comunidade preexistente? A problematização desses aspectos, que compõem aquilo que se compreende como constituição do homem, tem, hoje, como ponto de partida a necessidade de repensar as práticas de formação, presentes na escola.

Este exercício de retomada das questões que envolvem as práticas formativas no âmbito escolar, tal como descrito acima, tem o propósito de compreender melhor como as práticas escolares permanecem, em tempos diferentes, definindo muitas das propostas de formação de professores e de seus educandos. Basta observar, como exemplo, nos documentos oficiais² uma intenção explícita de preparação do ser humano para a vida.

Quando falamos dos deslocamentos realizados pelos sujeitos no processo de formação estamos atentos a três movimentos possíveis: o do sujeito sobre si mesmo; o do sujeito sobre o outro sujeito e o do sujeito com e no mundo. Essa busca não é uma simples investigação teórica. Ela é o próprio desejo de se reconhecer nos limites entre o que se é e o que nos leva a ser o que se é. Por isso, recorreremos à filosofia e sua função de “ensinar a pensar”, ou melhor, a de “provocar

¹ Em 1888 Friedrich Nietzsche escreve *Ecce Homo*, um livro no qual o autor descreve a trajetória de sua vida e de sua obra. Mais que uma autobiografia, o texto revela o homem, que diz ser indispensável dizer *quem é*. Pensar sobre si e as formas de constituição de seu ser é uma indagação que atravessa o homem e seu tempo.

² Como exemplo, ver Leis, Decretos, Portarias e outros documentos, nacionais e internacionais, que instituem as políticas de formação para professores e alunos no Brasil. (www.mec.gov.br).

o pensamento”³, fazendo deste, nosso aliado contra toda e qualquer forma de enquadrar ou limitar o sujeito e seu pensamento.

Essas primeiras inquietações nos levam a reconhecer muitos caminhos possíveis no pensamento. Mas, um, em especial, tem marcado presença nas formas de pensar o sujeito e sua formação, particularmente, na educação brasileira. Organizado sobre as bases de uma lógica linear que muitas vezes, insiste em seguir uma via única, reta, uniforme, sem cruzamentos ou bifurcações, esquece a complexidade do próprio pensar; transforma as ideias de uns em ideias de todos e busca eliminar, por meio da contradição, os elementos de oposição que tornam fértil o próprio pensamento e a construção do sujeito mais livre. Nesse contexto, somos quase sempre levados a trabalhar com dualidades, do certo ou do errado, da verdade ou da mentira e de tantos outros dualismos presentes em nossa vida. Algumas vezes esse dualismo busca o rompimento ou a negação de um modo de pensar e agir sobre o mundo e o sujeito. Outras vezes, é usado para justificar uma ideia ou pensamento que pretendem se tornar hegemônicos. Daí que precisamos discutir a formação humana com as teorias e práticas que a constituem, para perceber o que fundamenta as escolhas ou os caminhos da formação humana.

Quando tratamos do sujeito e do modo como ele se constitui podemos encontrar muitas formas de percebê-lo, como também de agir sobre ele. Mas, uma ideia, entre tantas, fortaleceu sua ação no trabalho de pensar o sujeito e os elementos de sua formação, mantendo, ainda hoje, um lugar de destaque nas propostas que pensam a formação do ser humano na nossa educação. Daí justifica-se falar e tomar de início, para discussão, nosso velho conhecido, o Humanismo. A escolha do Humanismo como objeto de estudo vem atrelada a aprender de novo a recolocar as perguntas, a reencontrar as dúvidas e a mobilizar as inquietudes sobre certezas naturalizadas na educação no Brasil. O sentido de nosso trabalho é fazer com que o pensamento do sujeito se volte sobre si mesmo e sobre os processos de sua formação para que ele se examine mais criticamente.

Para refletir sobre a intensidade do Humanismo na nossa formação escolar realizaremos o exercício de percebê-lo nas expressões de seu pensamento e de sua ação. Isto significa que nosso olhar voltar-se-á para ele no trânsito de uma

³ Michel Foucault no livro *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres* diz: “Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica — senão o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?” (FOUCAULT, 2009, p. 15).

constituição mais ampla, quando é tratado como um movimento literário e filosófico, apresentado a partir de alguns teóricos e quando se materializa em propostas pedagógicas voltadas à formação escolar, como observado no transcurso da pedagogia freireana.

Quando se pergunta: que é o Humanismo? A primeira resposta encontrada nos livros ou dicionários de Filosofia descreve o Humanismo⁴ como um movimento literário e filosófico que nasceu na Itália no decurso do século XIV e se espalhou pelo norte da Europa durante os séculos XV e XVI e, como um movimento filosófico que toma como fundamento a natureza humana e os limites e interesses do homem (ABBAGNANO, 2000, p. 518-519). Esse alargamento conceitual nos permite trabalhar tanto com os conceitos/categorias presentes nas bases do Humanismo, entendido nem sentido específico, quanto com as teorias/práticas pedagógicas do Humanismo em sentido amplo, utilizadas na formação do sujeito, em especial do escolar. Mas, isso não esclarece as fronteiras entre o que é nascer humano e o que é tornar-se humano, e porque os limites entre ambas as condições é uma preocupação para o Humanismo.

No livro, *Sobre o humanismo*, Martin Heidegger ao ser perguntado sobre como restaurar o sentido da palavra Humanismo (*Comment redonner un sens au mot Humanisme?*) afirma que o retorno aos títulos mascara as possibilidades do pensamento ser pensado, isto é, ao reduzir o debate à expressão da palavra mesma, há o afastamento do elemento. O elemento descrito por Heidegger é compreendido enquanto aquilo a partir do qual o pensamento pode ser pensamento, ou seja, aquilo que permite que o pensamento chegue à sua Essência⁵. A Essência do pensamento tratada por Heidegger está atrelada à Essência do agir que podemos traduzir na condução ou realização da plenitude do que já é, daquilo que precede a tudo, inclusive, o ser humano. Heidegger nomeia essa dimensão anterior ou primeira de *Ser*.

Ao descrever o *Ser* como Essência anterior, pensamento primeiro, Heidegger demonstra que o homem descrito pelo Humanismo como Essência, nada mais é, do

⁴ Na introdução do livro *Humanismos e anti-Humanismos: introdução à Antropologia Filosófica*, Pedro Dalle Nogare apresenta três sentidos fundamentais para a palavra Humanismo: 1) Humanismo histórico-literário – caracteriza-se pelo estudo dos grandes autores da cultura clássica, grega e romana; 2) Humanismo especulativo-filosófico – qualquer conjunto de princípios doutrinários referentes à origem, natureza, destino do homem; 3) Humanismo ético-sociológico – que visa tornar-se realidade, costume e convivência social (p.15-16).

⁵ O tradutor de Heidegger apresenta a palavra Essência sempre escrita com “E” maiúsculo. Utiliza-se dessa estratégia para conectar essência e agir (HEIDEGGER, 2009, p.23).

que uma “construção” do *Ser*. Sua existência marca a confirmação da existência do *Ser* e não o seu inverso. Nesse sentido, o Humanismo, em sua lógica metafísica, só consegue perceber a Essência do homem e não a do *Ser*. Isso significa dizer que, no processo de determinação da humanidade do homem, de marcar sua Essência, não ocorreu o reconhecimento da diferença entre o *Ser* e o homem, principalmente porque essa relação foi observada com recurso a uma dimensão de *animalitas* e não posta a partir da grandeza de sua Essência ou no mais “alto” estado de *humanitas* (HEIDEGGER, 2009, p.40 – 50): condição importante para que a verdade do *Ser* seja apropriada ao homem e este encontre sua própria verdade (HEIDEGGER, 2009, p.73).

As contribuições de Heidegger ao debate sobre o Humanismo permitem apreender uma outra dimensão para o pensamento Essencial. Ele é atravessado ou carrega um outro sentido para além do previsto pelo Humanismo. A tradução da Essência da História como *Ges-chick*, destino do *Ser*, permite que a palavra também ganhe força e represente o destinar-se do *Ser* no Homem. “Isso quer dizer: é no destinar-se do *Ser* que o homem se hominiza — isto é, que o homem se constitui como homem [...]” (HEIDEGGER, 2009, p. 14). Em outras palavras, ao apresentar o *Ser* como aquele que conduz e reúne em si mesmo a *ec-sistência*, faz do homem, de fato, existir. Pois, nos termos Heideggeriano, o existir do homem é está na sua História, é articular possibilidades de referência entre ser e ente. É o próprio Heidegger quem afirma que esse dinamismo, ou melhor, esse vigor dialético do destinar-se do *Ser* prescinde de um campo de estruturas que articulam possibilidades de referências entre o ser e o ente (HEIDEGGER, 2009, p.15). A força e o ritmo desse vigor é a Essência do tempo, isto é, nas épocas históricas vão sendo formadas as condições para que o *Ser* aconteça, faça-se. E nesse fazer o homem se essencializa, ou seja, se constitui como homem.

Heidegger expõe, em termos filosóficos, a constituição do pensamento como a Essência. Sendo o *Ser* o elemento primeiro, é ele que produz o pensamento, mas o faz a partir de um destino histórico, epocal (HEIDEGGER, 2009, p. 28-29). Seu poder sobre o pensamento, logo sobre a Essência do homem, permite que ele realize sua continuidade (afirmação do *Ser*) e descontinuidade (presença do *Ser* no homem) como marca do deslocamento permanente do *Ser* na História. Nessa condição, o pensamento se desloca do *Ser* ao homem e o faz materializando-se na linguagem, que, nesse momento, passa a ocupar um espaço de autonomia, uma vez

que decide o que é compreensível e o que não é compreensível (HEIDEGGER, 2009, p. 30-31). Contudo, a linguagem, não pode ficar esvaziada, não pode subtrair o *Ser*, porque, assim sendo, nega o ser, entregando-se simplesmente como instrumento para o domínio do ente e das suas vontades (HEIDEGGER, 2009, p. 32-33).

Esse campo, peculiarmente intensivo, do pensamento heideggeriano, implica para o homem reencontrar o caminho da proximidade do *Ser* (HEIDEGGER, 2009, p. 33). “Antes de falar o homem terá que deixar-se apelar pelo *Ser* mesmo com o risco de, sob um tal apêlo, ter pouco ou ter raramente algo a dizer” (HEIDEGGER, 2009, p. 34). Esse sentido parece traduzir a recondução do homem à sua Essência.

De algum modo, em sua existência, o homem é traduzido pela linguagem, que a cada vez se essencializa, ou seja, expressa a palavra que pertence ao *Ser*. É nesse caminho, que a verdade do *Ser* se torna para o pensamento digna de ser pensada, pois representa a morada da Essência do homem. Se, no entanto, ocorre um esvaziamento da linguagem há uma ameaça à Essência do homem. Para Heidegger (2009, p. 32-33), “quando a linguagem continua a recusar-nos a sua Essência, a saber, que é a casa da verdade do *Ser*”. Torna-se instrumento para o domínio do ente, pelo nosso querer e pelas nossas atividades Inverter essa condição confirmaria não só que a essência do homem é perceptível pela linguagem – pois, nela sua Essência é representada, mas, restituiria “à palavra a preciosidade de sua Essência e ao homem, a habilitação para morar na verdade do *Ser*” (HEIDEGGER, 2009, p. 34).

Assim, o que foi dito leva a pensar que é nessa representação que o pensamento pela via da linguagem traduz o *Ser*, e somente a partir dela que o homem existe (*ec-siste*). Ele existe na medida em que pertence a verdade do *Ser*. Como Heidegger afirma:

[...] na determinação da humanidade do homem, como *ec-sistência*, o que importa é que não é o homem o Essencial, mas o *Ser*, como a dimensão do *ec-stático* da *ec-sistência*. Todavia não se deve entender aqui dimensão no sentido conhecido de espaço. Ao contrário, tudo que é espacial e todo espaço-tempo se essencializa no dimensional, no qual o *Ser* mesmo é (HEIDEGGER, 2009, p. 55).

Heidegger ao resgatar a verdade do *Ser* e, com ela, a força do pensamento, busca superar os fundamentos do Humanismo quanto à origem de sua própria Essência. Para isso ele propõe repensar a Essência do homem a partir da

“experiência fundamental do esquecimento do Ser”. Essa tarefa consiste em procurar arrancar o ser do homem de uma interpretação puramente metafísica, na medida em que ela não procede a um questionamento quanto à Essência do homem e seu pertencimento à verdade do Ser. Ou seja, a metafísica não pensa a diferença entre eles, não questiona a verdade do ser em si mesmo.

Daí também nunca coloca a questão, de que modo a Essência do homem pertence à Verdade do Ser. Essa questão, a metafísica não apenas ainda não colocou. Ela é inacessível à metafísica, enquanto metafísica. O Ser continua a esperar, que Ele mesmo se torne, para o homem, digno de ser pensado (HEIDEGGER, 2009, p. 39).

Ainda nos termos do autor:

Mas a metafísica não questiona a articulação desse vigor em que ela repousa. Sua determinação do ser do homem se funda numa interpretação do sentido do ser que não é posta em questão. Daí a tese de *Sein und Zeit* de que, edificando-se num esquecimento do Ser, a metafísica exige ser re-pensada no fundamento de sua possibilidade e assim superada em seu esquecimento. O primeiro esforço nesse sentido é procurar arrancar o ser do homem à interpretação metafísica, re-pensando-o em relação ao Ser (HEIDEGGER, 2009, p. 12).

A contestação do caráter metafísico e sua correlação com o Humanismo é também posta em discussão quando Heidegger afirma:

A metafísica se tranca ao dado Essencial simples, de que o homem só vive em sua Essência, enquanto é interpelado pelo Ser. Unicamente a partir dessa interpelação ele “encontrou” onde mora sua Essência. Somente a partir desse morar, “tem” ele “linguagem”, como a morada, que pre-serva o ec-stático para sua Essência. Chamo ec-sistência do homem estar na clareira do Ser. Esse modo de Ser só é próprio do homem. Assim entendida, a ec-sistência não é apenas o fundamento de possibilidade da razão, *ratio*. É também onde a Essência do homem con-serva a proveniência de sua determinação (HEIDEGGER, 2009, p. 41).

A intenção de Heidegger ao redimensionar o Humanismo passa pelo trabalho de superar as raízes de um pensamento que é Essencial por pensar a proveniência de sua própria Essência. Daí que não possamos falar do homem em Heidegger com a mesma lógica presente no Humanismo, que pensa metafisicamente. O homem não é a Essência primeira, ele é um ente entre outros. Isso significa que não podemos dizer que o homem é o *Ser*, a criatura primeira para a qual tudo existe, nem dela vem toda a ação. Principalmente porque para Heidegger é pelo pensamento que o *Ser* se torna linguagem, se materializa. Ele age enquanto pensa. Por isso a referência a uma Essência do agir. “Toda produção se funda no ser e se dirige ao ente, e não, ao seu inverso” (HEIDEGGER, 2009, p. 25). Desde esta

perspectiva, não será o pensar como ato de consciência nem o falar como instrumento, que validarão o homem como Essência primeira.

Pensar e falar é articular o destino do Ser. Por isso só o homem pensa. Só o homem fala. Só o homem é histórico. E é histórico, enquanto faz e é feito pela História. Por ser essencialmente destino, o Ser, ao destinar-se no homem, se retém e esconde como destino (HEIDEGGER, 2009, p. 15).

O resultado dessa produção realizada pelo pensamento heideggeriano estabelece um olhar diferente sobre a Essência, em especial sobre o que concebemos como a essência do homem. No entanto, o debate sobre a Essência do homem visto como um estado, uma condição de humanidade comum a todos os homens, é percebida desde o primeiro Humanismo, o romano, e por todo o Humanismo subsequente. Assim ele traduz o Humanismo:

Em sua essência, portanto, o Humanismo permanece um fenômeno especificamente romano, que nasce do encontro da romanidade com a cultura do helenismo. A chamada Renascença dos séculos XIV e XV na Itália é uma *renascentia romanitatis*. Porque o que interessa é a *romanitas*, trata-se da *humanitas* e, por conseguinte, da *paideia* grega. Mas, o grego aqui é sempre o grego em sua forma posterior e esta ainda assim, à romana. Também o *homo romanus da Renascença* está numa oposição ao *homo barbarus* (HEIDEGGER, 2009, p.35-36).

O Humanismo que se consolida nesse movimento de tornar o homem *humanus*, carrega também o desejo de tornar o homem livre para encontrar sua humanidade e com ela a dignidade. Com isso é possível perceber que, independentemente das finalidades, dos fundamentos ou meios, as diferentes expressões do Humanismo comungam “do fato de todas elas determinarem a *humanitas* do *homo humanus* a partir de uma interpretação já assente da natureza, da história, do mundo, do fundamento do mundo, isto é, a partir de uma interpretação já assente do ente em sua totalidade” (HEIDEGGER, 2009, p. 37). Desse modo, o trabalho de preparar o homem (*homo*) para tornar-se humano (*humanus*) é uma tentativa de reconduzir o homem de volta à sua Essência. “Pois *humanismus* é curar e cuidar que o homem seja humano e não inumano, isto é, estranho à sua Essência” (HEIDEGGER, 2009, p.34).

A maneira de produzir ou conduzir a reflexão sobre o Humanismo, apresentada nos parágrafos anteriores, pode ser vista como uma contribuição a mais para se entender a força que as ideias humanistas possuem na materialidade de pensar o homem e a humanidade presente desde sempre. Essa transformação

de sentidos, no entanto, não age para eliminar do debate as categorias: essência e existência, que envolvem o pensar o homem. Pois, nessa reflexão não há substituição do homem humano pelo inumano, mas a abertura para outras perspectivas.

Assim nos diz Heidegger:

Pensar contra “a lógica”, não significa quebrar lança em favor do ilógico. Significa apenas repensar (*nachdenken*) o logos e sua Essência, que se manifestou nas origens (*Frühzeit*) do pensamento. Significa empenhar-se e esforçar-se na preparação desse re-pensamento (HEIDEGGER, 2009, p. 77).

Embora essa afirmativa seja compreendida na produção heideggeriana, ainda assim, a força do homem marca sua presença nas diferentes formas de tratar o conceito de homem e as formas de sua constituição.

Considero importante acentuar que esta discussão sobre o Humanismo empreendida por Heidegger ajuda compreender outros conceitos, principalmente aqueles que trazem definições mais gerais e não esclarecem a presença de muitos elementos sem os quais fica difícil precisar ou identificar em que bases está posta a formação do humano. Portanto, parece que a pergunta: que é o Humanismo? deve ainda permanecer como parte de uma inquietação do presente.

Talvez nossas inquietações devam começar com uma pergunta chave para o Humanismo: que é o homem? Na versão racionalista⁶, o homem para o Humanismo é um animal racional e é essa razão que o torna humano. Ele difere dos animais porque possui além da matéria (corpo), o espírito (mente). Por isso, o homem só é verdadeiramente humano na medida em que sua mente impõe supremacia sobre a matéria. Compreender o Humanismo é, de certo modo, observar a presença de um sujeito que pensa e esta autonomia o habilita a descobrir o universal partindo do particular. O reconhecimento da totalidade do homem como ser formado de matéria/espírito, corpo/mente ou alma/corpo, destinado a viver no mundo e a dominá-lo, exalta a ideia de dignidade e liberdade do homem⁷, reconhecendo seu lugar central na natureza e como seu dominador. Todas essas condições fortalecem, segundo o Humanismo, a formação de uma consciência realmente humana, pois o homem é a medida de si mesmo.

⁶ Ver a relação humanismo/racionalismo em CUNNINGHAM, William Francis. Introdução à Educação. 2 ed. Porto Alegre, Globo: Brasília, INL, 1975.

⁷ Para Heidegger (2009, p. 50) “[...] as determinações humanistas da Essência do homem, ainda mesmo as mais elevadas, não chegam a fazer a experiência do que é propriamente a dignidade do homem”.

Trata-se, sem dúvida, de trazer ao centro do debate o homem com todas as dimensões de transformação de si mesmo e das coisas ao seu redor. Mas, o que isso significa dentro das relações entre nascer e tornar-se humano? Significa que, não só há o reconhecimento de uma natureza humana diferente e superior aos demais seres, mas uma transformação na própria ideia de homem. Ela passa a constituir um fim em si mesmo e a realizar uma busca pelo desenvolvimento das condições de um mundo que responda aos modelos de uma vida civilizadora⁸. Ou seja, afastada da teologia e da presença de animalidade de seu ser ou do ser do homem.

Certamente, estamos ante algumas questões desafiadoras, com uma longa história de enunciações que nos mobiliza a pensá-la, a problematizá-la. Por isso, é preciso começar com o próprio conceito de homem e de humanidade que atravessa o Humanismo. A descrição para o homem, dentro de uma versão do Humanismo racionalista, é a de um ser que é constituído de *inteligência* e *vontade*. Ambas as qualidades, exigem um exercício permanente do intelecto (razão) no planejamento de um modo de vida, traduzido na autonomia e na libertação de todas as formas de aprisionamento, sejam elas sociais ou naturais; acrescidas a um trabalho da vontade, que organiza e disciplina o homem na realização de seu ideal de vida. Essa ação do homem sobre si mesmo tem por objetivo controlar os instintos em prol de uma vida civilizatória. Expressão máxima da liberdade e da autonomia do homem sobre si e sobre as coisas de seu entorno.

Na figura do homem novo, constituída sobre a separação das formas de animalidade que o uniam aos demais seres, ocorreu um processo bastante curioso. Se de um lado, houve o rompimento de uma condição comum⁹ ao homem e aos outros seres, como base para o surgimento de um ser superior, por outro, restaurou-se uma ligação primária entre o homem e sua natureza, compreendida no elemento capaz de dar forma ao homem novo, com todas as qualidades inerentes ao seu ser. Para o Humanismo, existe um traço comum a todos os homens, logo à humanidade, que permite falar em uma humanidade que integra todos os homens, independente do tempo ou espaço em que se encontrem.

⁸ Para ocupar um espaço de civilização foi preciso transformar o homem no *Homo civilis*, um ser que foi civilizado. Ou seja, que aprendeu a controlar todos os elementos de animalidade de seu ser e vive uma existência permeada pelas regras que compõem o mundo civilizado (OLIVEIRA, 2008, p 317-339).

⁹ A igualdade que unia todas as espécies era constituída pelo elemento animalidade. O rompimento permitiu separar os homens das demais espécies animais.

A presença da universalidade no humano restaura, de certo modo, a fragilidade da autonomia da razão, da libertação de modelos mitológicos ou teológicos, e da responsabilidade sobre si e sobre as coisas que cria. A presença no homem de uma fundamentação primeira, *a priori*, de traços comuns, desejos comuns, comportamentos comuns, reforça o pensamento de linearidade, de progressão, de aperfeiçoamento ou de desenvolvimento que expressa a ideia de que o caminho último e final do homem é revelar a humanidade, presente em si, desde sempre. A revelação se daria pela capacidade de construir situações que confirmam seu poder sobre as demais coisas do mundo; mas, condicionada à presença e preservação de um elo entre todos os homens.

Essas primeiras observações, talvez, nos ajudem a perceber os elementos que se encontram atrelados à pergunta: que é o homem? Ou, por que o homem precisa fortalecer o humano em si? Contudo, não se elimina o velho debate de uma essência anterior. Pois, mesmo que não haja um ser mítico/mitológico/teológico superior ao homem, o lugar de humano ocorre a partir da afirmação ou confirmação de um estado de humanidade. Traduzido na capacidade de agir com o parâmetro da razão, elemento que distingue e valoriza o humano como o ser capaz de criar as condições de sua existência.

É neste percurso que o homem constrói a ideia de homem e sobre ela debruça seu pensar e agir numa tarefa permanente de aperfeiçoamento. Nesse processo aproxima criador e criatura. No entanto, longe de ser apenas controlador, o homem é também controlado por suas próprias ideias. Sua totalidade e supremacia são possíveis porque foi posto como tal por ele mesmo. Ele só existe porque se representa e produz a si mesmo. Firmando com isso a presença da inteligência e da vontade; ou talvez a força da representação de si sobre si mesmo e sobre o mundo que ele mesmo constrói.

Para nosso propósito – compreender a teia construída sobre o discurso do homem, sua natureza e humanidade – precisamos atentar para dois momentos importantes que demarcaram o debate sobre esses temas. Um anterior, que contribuiu para as bases do Humanismo e, outro posterior, resultante das transformações e mutações e que mantém, ainda hoje, a capacidade de renovação do mesmo.

Conforme assinalado, o conceito de homem é bem mais amplo do que podemos imaginar. Ele se instala nas fronteiras de diferentes teorias. Mas, optamos

pelo recorte de dois momentos no percurso histórico e filosófico que nos pareceram importantes dentro do movimento das ideias de nossa escrita. O primeiro deles compreende o pensamento de Aristóteles. Para quem o homem é um *zôon*¹⁰, um ser vivo, condição primária, mas não única do homem. A definição aristotélica de que o homem é por natureza um animal político¹¹, isto é, um ser vivo (*zôon*) e, que é feito, portanto, para a vida da cidade (*pólis*) abriga a intenção de explicar o sentido último da vida do homem: viver na *pólis* como cidadão manifestando, no termo de um processo de constituição de sua essência, a sua natureza¹². A contribuição de Aristóteles nesse primeiro momento ajuda, mas não elimina o desejo de observar o movimento do conceito de homem no tempo. O homem, para ser nomeado enquanto tal, precisa abrigar além da condição de ser vivo uma outra condição, que podemos traduzir pelo desejo de representação de si mesmo. Ou, dito de outro modo, achar as diferenças específicas que o fazem afirmar *ser o que ele é*.

Seguramente, inúmeros fatores concorrem para complementar ou ampliar a relação homem/ser vivo. Pois, este composto vocabular dado ao homem não responde a pergunta: que é o homem? Considerando que todos os homens são seres vivos, mas não todos os seres vivos são homens. Essa singular diferença nos leva a continuar perguntando: que traços distinguem o homem de outros seres vivos? Em Aristóteles, essa diferença é marcada pelos componentes ou elementos da essência, compreendida enquanto uma combinação de traços universais imutáveis.

Em todo caso, as coisas são um pouco mais complexas, como assim afirma Aristóteles (1986, 1252a, p. 675-676). Por um lado, a variedade de tipos humanos busca a felicidade de modos diversos o que resulta numa sociedade pluralista. Como não há, aparentemente, nada em comum entre eles, ficaria difícil reconciliar essa diferença com a ideia de unidade da natureza humana. Aqui, ele propõe que a solução resida na descrição de caracteres em termos de predominância de um dos componentes (ARISTÓTELES, 1252a-b, p. 676-677). Pois a diferença é de espécie e não de grau ou de gênero. Isto significa dizer que, para Aristóteles, o que nos liga ou reúne na diferença é a nossa natureza idêntica: a razão. A diferença estaria nas

¹⁰ Palavra que carrega o sentido de vida, aquele que tem vida.

¹¹ Ver Aristóteles. *Política* In: ARISTÓTELES, Obras: del alma, Ética Nicomaquea, Ética Eudemiana, Política, Constitución de Atenas, Poética. Traducción del griego, estudio preliminar, preámbulos y notas por Francisco de P. Samaranch. Madrid: Aguilar, 1986. 1252a-b

¹² *Ibid*, 1252a, p. 675.

disposições internas que ela provoca no indivíduo da espécie. Dito de outro modo, a nossa natureza estaria preservada e preservando em cada um a possibilidade da unidade e da diferença. Ao encontrar a essência do homem encontraríamos argumentos para justificar sua diferença e mesmo superioridade sobre os demais seres vivos e, com isso, fortalecer o discurso do singular (homem) que mantém em si o universal (humanidade).

Isso se aplica pela necessidade de compreender a essência humana por meio de características capazes de representá-la na sua presumida totalidade, ainda que essa totalidade tenha que ser considerada pela soma dos elementos comuns presente nos indivíduos. E em Aristóteles, o ponto de encontro entre os homens é sua condição política.

Que o homem é um animal político em um grau muito mais elevado que as abelhas e os outros animais que vivem reunidos é evidente. A natureza, conforme, frequentemente dizemos, não faz nada em vão; ela deu somente ao homem o dom do discurso (*logos*). O mero som da voz é apenas a expressão de dor ou prazer, e disso são capazes tanto os homens como os outros animais. Mas enquanto estes últimos receberam da natureza. Apenas essa faculdade, nós, os homens, temos a capacidade de distinguir o bem do mal, o útil do prejudicial, o justo do injusto. Com efeito, é isso o que distingue essencialmente o homem dos outros animais: discernir o bem e o mal, o justo e o injusto, e outros sentimentos dessa ordem [as qualidades ou propriedades de suas ações] (ARISTÓTELES, 1986, 1253a, p. 678).

O que Aristóteles expõe é que, o homem é um ser político e não apenas social. O sentido do político está para uma vida feliz, ou seja, para um viver para além do sobreviver. Construir uma vida feliz decorre da capacidade de raciocinar, usar o *logos*. O caminho da razão permitiria, então, que o homem tomasse consciência de seu modo de vida e de sua animalidade. Sem ela seria difícil firmar uma separação entre o ser humano e os outros seres.

Ao classificar e ordenar os seres em: seres vivos, seres animais e seres políticos, Aristóteles processa uma separação quanto ao gênero e a espécie de cada ser. E, ao fazer destes elementos a marca comum a todos os integrantes do mesmo grupo predestina a cada um a ocupar o espaço que lhe cabe nessa teia de relações movida pelo trabalho da razão.

E assim somos levados a transitar de uma etapa a outra e a confundir a existência (tornar-se humano pela via da razão e com ela proceder todas as transformações em si e no mundo que nos cerca) com a essência (nascer animal humano e revelar o núcleo essencial, universal). A intenção de Aristóteles era

potencializar a razão humana para que ela mesma fornecesse parâmetros que levassem a uma ordenação do mundo, a partir do privilégio do logos.

O segundo ponto, tão importante quanto o anterior, e que compõe a teia que é o homem e o ser do homem, a qual chamamos humanidade, foi a capacidade de trabalhar também com a desigualdade¹³, transformações, inquietações e contribuições das ciências, em especial das Ciências Humanas. Como se sabe, Michel Foucault em *As palavras e as coisas* mostra que o conceito de homem, tal como descrito no pensamento moderno, antes do fim do século XVIII, não existia¹⁴. Seu aparecimento enquanto objeto de ciência é um acontecimento na ordem do saber.

Nessa perspectiva, quando se coloca o foco no homem e o lugar que este ocupa dentro da modernidade, é necessário afirmá-lo como um dos maiores feitos da racionalidade empírica. Pois, sua afirmação era, em certo ponto, o desequilíbrio do saber na medida em que ele passa do sujeito soberano do saber (idade clássica) e chega à posição ambígua de objeto de um saber e de sujeito cognoscente.

Como nos diz Foucault:

o homem tornava-se aquilo a partir do qual todo conhecimento podia ser constituído em sua evidência imediata e não problematizada; tornava-se, a fortiori, aquilo que autoriza o questionamento de todo conhecimento do homem (FOUCAULT, 2007, p.477).

É importante compreender esse processo de transição, pois na distância entre o que ele é e o que acha que é, que, constitui não apenas o próprio objeto das Ciências Humanas, mas um redimensionamento no modo de pensar-se a si mesmo e de observar-se atravessado em todo o seu ser, graças “à sua estranha capacidade de pode representar justamente a vida” (FOUCAULT, 2007, p. 487).

A partir daí ocorre uma grande alteração na ordem do pensamento quanto à compreensão que o homem tem de si mesmo. Ele não é apenas um ser da natureza, nem tão pouco uma pura representação de si. Encontra-se nos limites de uma existência que insiste em refazer insistentemente a pergunta: o homem existe? A pergunta seria, neste caso, um motivo a mais para continuar nossa aventura pelo

¹³ As muitas possibilidades que essa palavra carrega em sua etimologia permite pensá-la em seus diferentes usos. Esse foi o sentido primeiro de sua escolha.

¹⁴ Ver Foucault, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 475-481.

universo das indagações sobre o homem, o conhecimento e todas as outras palavras e conceitos que nos acompanharam até aqui.

A ideia de tornar todos os homens sujeitos humanos, carregando-os com as características pensadas em seu processo de formação ou constituição. Se, de um lado, promoveu a libertação das formas de aprisionamento anterior. Por outro, construiu uma nova separação ao se pensar superior. Pois, reproduziu a mesma hierarquização anterior entre o mitológico e o humano. Tudo isso, respaldado pela racionalidade que prende o homem a uma natureza pré-determinada, progressiva e seletiva; uma vez que prescreve um futuro para além da liberdade e da escolha livre de cada um.

A aposta no critério da evidência da razão por oposição à percepção e aos sentidos consolidou o homem da razão¹⁵. Enquanto substância pensante, o homem passa a poder ter acesso ao conhecimento verdadeiro. Não há saber que não dependa de princípios, regras e normas estabelecidas pela razão. Na introdução do livro: *As razões do Iluminismo*, Sergio Paulo Rouanet (1987, p. 11-36) empreende um resgate crítico do conceito de razão, do projeto de modernidade e do legado da Ilustração. Independentemente de uma defesa ou oposição aos seus argumentos, o texto permite perceber a nova feição da razão a partir das críticas realizadas por Foucault, Deleuze e Lyotard. Para o autor, a razão tem sido percebida como “o principal agente da repressão, e não o órgão da liberdade, como afirmava a velha esquerda” (ROUANET, 1987, p. 12). Mesmo compondo o texto a partir da defesa da razão, Rouanet (p. 25) reconhece uma perda da liberdade na medida em que o homem se dobrou a imperativos técnicos e funcionais que tendem a substituir o jugo da tradição pelo da reificação (ROUANET, 1987, p. 12).

O movimento de ir ao encontro dos limites entre racionalidade e irracionalidade, de verificar suas tensões, passa pelo reconhecimento de uma razão posta a serviço da dominação e da denúncia da opressão. Aparentemente contraditórias, ambas as condições, permitiram, na modernidade, a emergência de muitos processos formativos, entre eles os empreendidos pelo discurso humanista de viés racionalista.

Pensar numa existência humana para além da relação de natureza ou de essência, parte do reconhecimento de que somos organizados ou nos organizamos

¹⁵ MARÍAS, Julian. História da Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 241-242.

a partir de leis prescritivas (dizer ou não o que deve ser feito), constituídas e criadas para atender as necessidades e desejos humanos, e não, por leis naturais que são descritivas, e moduladas por um determinismo em sua composição.

Desse modo, torna-se incoerente pensar que a liberdade e a autonomia humanas, advindas da supremacia da razão, estariam subordinadas a situações condicionadas *a priori* pelo homem. Daí que, natureza e moral não podem ser tratadas como elementos de igualdade, porque ambas partem de pontos diferentes. Produzir conhecimento, arte, tecnologia e cultura seriam, de certo modo, então ir de encontro ao princípio da natureza. Pois, enquanto símbolos da criatividade não atenderiam à condição de reprodução de um estado de natureza.

Assim sendo, não é legítimo invocar a natureza para justificar um conjunto de ideias que buscam igualdade, validade, no comportamento humano. Mesmo que possamos pensar uma positividade da natureza humana, ela não permitiria qualquer efeito normativo ou de criação; pois, se encontra condicionada às leis e às ocorrências imutáveis ou previstas e com certo fim evolutivo.

Ao descrever nesses termos a soberania do homem racional, o Humanismo, de viés racionalista, deixa claro, mais uma vez, a presença da natureza humana na afirmação de suas ideias. Sua presença consolida o momento em que a matéria (corpo/forma) é utilizada para distinguir o que é natural do que é social ou político. Afastando-se de uma natureza animal e reaproximando-se de uma natureza humana, advinda de uma mesma lógica, permite-se que o argumento da igualdade passe a justificar as desigualdades. Ou seja, possuímos o mesmo elemento comum, a razão. Se uns se diferenciam dos outros é porque sua natureza permite a diferença, ela está mais próxima ou afastada do seu núcleo. Essas reações ou comportamentos não são mais expressões de humanidade, mas outra coisa, que embora busque reatar o fio de ligação entre todos os homens, não consegue representar a humanidade.

Não admira, então que na presença dessas questões o Humanismo tenha angariado muitos adeptos, principalmente entre os que buscavam fortalecer um modelo de sujeito que tomado pela razão, pela liberdade e autonomia viesse a realizar o projeto de civilização. Contudo, era preciso que o “novo” homem fosse cada vez mais resultado de intervenções num processo contínuo de aperfeiçoamento de sua natureza humana. Esse projeto foi absorvido rapidamente pelos educadores, que trataram logo de introduzir as ideias em seus modelos

pedagógicos, e de criar formas de aprimorar a humanidade do homem e construir para eles processos educativos que lhes ajudassem a se tornarem outro homem, cada vez mais próximo de sua condição de racionalidade, expressão máxima de seu estado de domínio de si e das coisas em sua volta.

1.1 No desafio de tornar-se humano

Instaurar o processo de separação entre o homem-animal e o ser-animal e fortalecer a perspectiva do homem-social/político¹⁶, é resultado de um esforço de libertação do homem no progressivo ato de escrever sua própria história. Mas, o que esta afirmação acrescenta na expansão das idéias humanistas? Ou, o que ela produz como ação voltada a tornar ou manter o homem atrelado ao conjunto dos demais homens que se nomeiam humanidade?

Quando se pensa numa certa aplicabilidade do pensamento humanista, pode-se encontrar uma série de esforços de viés prático-pedagógico para dar extensão a essas idéias. No Brasil, em especial, o pensamento humanista é recebido em larga escala e passa a compor com o Marxismo, a partir de alguns educadores brasileiros, o discurso humanista marxista¹⁷ da educação. Todavia, é preciso esclarecer que o Marxismo e o Humanismo não compartilham núcleos comuns e não estão sendo, neste trabalho, equiparados, mas, observados nos encontros que estabelecem quando compartilham compreensões que caracterizam visões sobre o homem e construções valorativas advindas dessas relações.

¹⁶ Ver Aristóteles. *Política* In: ARISTÓTELES, Obras: del alma, Etica Nicomaquea, Etica Eudemiana, Política, Constitucion de Atenas, Poetica. Traducción del grego, estudio preliminar, preámbulos y notas por Francisco de P. Samaranch. Madrid: Aguilar, 1986. 1252a-b; ARISTÓTELES. *Política*. 6 ed. Tradução Pedro Constantin Tolens. São Paulo: Martin Claret, 2011.

¹⁷ A relação entre o Humanismo e Marxismo pode ser observada no livro *Humanismos e Anti-Humanismo* de Pedro Dalle Nogare. Na parte II do livro, nomeado: Apogeu dos humanismos: humanismo marxista, existencialista e cristão, o autor mostra que a presença do marxismo no humanismo deve ser observada numa distinção necessária a qualquer interpretação dessa relação. Segundo ele, o marxismo (tradicional) é uma doutrina humanista e, o marxismo como praxis, é anti-humano. Essa distinção ocorre pelo fato de que “a aspiração de toda a obra de Marx, desde os inícios até os últimos capítulos de O Capital, é a da libertação do homem das alienações econômicas, sociais, políticas, filosóficas e religiosas. Uma vez libertado de todas essas servidões, o homem conseguirá sua expansão e realização e poderá comunicar-se com os outros de forma autêntica”. Mas, o Marxismo na prática, principalmente apropriado por algumas interpretações de cunho socialista/comunista da antiga URSS, promoveu um conjunto de ações violentas e porque não desumanas. “O período da ditadura do proletariado é essencialmente violento e repressivo. Mas, sempre segundo a lógica marxista, esta repressão deveria ser dos burgueses e capitalistas e não do povo” (NOGARE, 1990, p. 102-103). Ver também FRANCO, 1973, p. 49 In: TORRES, 1981.

De maneira mais específica, Michel Foucault tratou de examinar a relação entre Humanismo e Marxismo a partir da construção do ser humano como objeto de um saber possível. Esse fato permitiu o desenvolvimento de temas morais comuns a ambas as teorias. No entanto, ele analisa essa comunhão como parte de uma promessa do homem ao próprio homem sustentado por elementos de fragilidade que produz, segundo ele, um marxismo frouxo. Essa reflexão foucaultiana foi publicizada, quando em entrevista com C. Bonnfoy, lhe foi solicitado definir um lugar exato do Humanismo em nossa cultura¹⁸.

A questão entre Humanismo e Marxismo também foi tratada por L. Althusser que, segundo Pedro Dalle Nogare (p. 104-111), percebe uma contradição em afirmar uma visão humanista do Marxismo. Para Althusser, o conceito de Humanismo é ideológico e o próprio Marx realizou um corte epistemológico por volta de 1845, mais tarde esses argumentos foram publicados na *Ideologia Alemã*.

Assim diz Nogare sobre a interpretação de Althusser quanto ao trabalho de Marx:

Com a “cesura epistemológica” Marx renuncia definitivamente a todo o humanismo e a toda a antropologia filosófica. Como fundamento e base para a construção de uma teoria da sociedade e da história. Em consequência, rejeita a natureza humana ou essência do homem de todos os domínios das ciências humanas (NOGARE, 1990, p. 107).

A descrição dos argumentos de Foucault e Althusser não apenas mostram visões diferentes do mesmo tema, mas, sobretudo, reafirmam a tensão que se constrói quando se deseja reunir no mesmo espaço teórico-prático discursos com especificidades próprias. No entanto, é comum observar como prática recorrente na atividade pedagógica essa mistura confusa de conhecimentos muitas vezes indigestos.

O que é preciso salientar, no entanto, é que houve uma comunhão de ideias por parte de alguns autores que, tomando para ou como análise as condições de desigualdades sofridas por grande parte da população em diferentes setores sociais, passou a interpretar essa realidade a partir do olhar do Humanismo e do Marxismo. Pois, ambas serviam para justificar com maior propriedade as análises do fracasso

¹⁸ FOUCAULT, Michel. O homem está morto? p.1-2 (www.filoesco.unb.br/foucault). Acessado em 11 de junho de 2011.

do homem racional e livre, capaz de conduzir seu destino em prol de uma vida civilizatória.

Assim, o problema da humanização aparece vinculado aos processos de desumanização, decorrente das fragilidades das duas grandes expressões do Humanismo, inteligência/vontade, liberdade/autonomia. O problema da humanização, ao sair da esfera puramente do ser, passa a assumir uma feição sócio-política, produzindo indagações quanto à dimensão da condição universal de igualdade que, longe de serem reformulações para os ideais humanistas, serviam como reforço para a concretização do seu discurso na medida em que acopla a condição livre do humano a um estado desde sempre presente em sua natureza humana. Nada mais conveniente que assumir diante da destruição do homem (corpo/matéria/espécie), um novo discurso que reabilite pensar num elemento de (re)ligação entre todos os homens. Pois, o que tinha ocorrido foi a não concretude de um projeto maior, a constituição de uma humanidade com os potenciais de aperfeiçoamento contínuo.

Todavia, essa infinita distância que afastou os homens de uma condição humana civilizatória, essa incapacidade de realizar com plenitude o projeto que une todos os indivíduos em uma única coletividade, progressivamente mais perfeita e harmônica, também reorganizou as ideias humanistas num discurso com forte viés romântico e, porque não, utópico. Posto na inversão das condições desumanas, decorrentes da negação dos direitos sociais, negando como destino dado o resultado de uma ordem injusta capaz de aprisionar e violentar os humanos. O Humanismo aplicado à educação não desconstruiu nem negou um *a priori* do homem e de sua capacidade de permanente renovação. O que observamos é a instauração de um discurso “renovador” nas bases do velho Humanismo.

A renovação do Humanismo – que no Brasil resultou em um projeto humanista-marxista¹⁹ – ao buscar resgatar o vínculo entre homem e humanidade, não bastou para reunir homens, mundo e igualdade social. O núcleo das ideias humanistas sofreu poucas mudanças, tendo em vista que toda a ação preservou os elementos de essência humana e da capacidade do próprio homem de, no uso de sua razão, encontrar respostas para um viver digno. Cabe lembrar que, ao levar o

¹⁹ Quando falo que o Humanismo foi renovado a partir das contribuições do Marxismo estou me referindo ao aspecto da libertação do homem (trabalhador) das múltiplas alienações em que se encontra coisificado. Mais especificamente as formas de opressão social que o discurso pedagógico brasileiro manteve em debate.

homem a refletir de modo crítico sobre sua vida a partir das fragilidades das condições econômicas e sociais, foi necessário reconhecer a presença de realidades concretas, exteriores e construídas por outros homens, que não traduz o projeto de homem e mundo, ou seja, o projeto original de uma igualdade pretendida pelo Humanismo desde sempre.

Parece-nos que, independentemente dos acertos ou erros da condução teórico-prática do Humanismo, sua renovação não imobilizou o próprio homem a voltar-se sobre si. Mas, quando esse olhar para si mesmo ocorreu, ele nada mais representou se não o retorno ao projeto original que nunca fora abandonado. Pois, o homem foi transformado ou se transforma no ato mesmo de responder, passando do ser da pergunta ao ser da resposta e vice-versa.

Isso não quer dizer, no entanto, que tudo caminhou para um equilíbrio harmônico de um estado de natureza *a priori* conferido ao homem. Processou-se um longo período de renovação e, porque não, recuperação de velhas ideias. Basta observar as mudanças no conhecimento durante o trabalho de transformação da noção de homem.

Mas não basta reconhecer apenas as transformações que se processaram em torno da ideia de homem. É preciso demonstrar os elementos que permitiram sua viabilização nas condições contemporâneas instaladas na tensão entre razão e desrazão²⁰. Afinal, o direito à existência do homem moderno parece atrair muitos discursos inquietantes, para não dizer apaixonados. Hoje, não há como negar que as ideias da/o Ilustração/Iluminismo sofreram mutações que permitiram, na defesa ou na oposição de suas ideias, a produção de um modo diferente de olhar e lidar com as categorias chave do pensamento, entre eles o pensamento humanista. Contudo, não podemos nos esquecer do alerta dado por Michel Foucault (2008a, p. 346) quanto à confusão de uma relação embrionária entre Humanismo e *Aufklärung*, por ele descrito como tensão e não como identidade.

[...] a *Aufklärung* é um acontecimento ou um conjunto de acontecimentos e de processos históricos complexos, que se situaram em um determinado momento do desenvolvimento das sociedades européias. [...] O Humanismo é um tema, ou melhor, um conjunto de temas que reaparecem em várias ocasiões através do

²⁰ FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV*, no texto: “*Omnes et singulatim*”: *uma Crítica da Razão Política* - p. 355-385: Uma das tarefas das Luzes era multiplicar os poderes políticos da razão. Mas os homens do século XIX logo iriam se perguntar se a razão não estava a ponto de tornar-se demasiado potente em nossas sociedades. Eles começaram a se inquietar com a relação que eles confusamente conjecturavam entre uma sociedade propensa à racionalização e algumas ameaças pesando sobre o indivíduo e suas liberdades, a espécie e sua sobrevivência.

tempo, nas sociedades européias; esses temas, permanentemente ligados a julgamentos de valor, tiveram evidentemente sempre muitas variações em seu conteúdo, assim como nos valores que eles mantiveram. [...] Em todo caso, confundi-los me parece perigoso; e, além disso, historicamente inexato. Se a questão do homem, da espécie humana, do humanista foi muito importante ao longo do século XVIII, muito raramente, creio, a própria *Aufklärung* se considerou como um humanismo (FOUCAULT, 2008a, p. 346-347).

Para esse momento, as reflexões de Michel Foucault, no texto: “O que são as Luzes?”²¹, parecem ajudar a perceber os movimentos que levaram a transição do homem da razão para o homem da desrazão e, em seguida, para um “novo” homem, o homem da razão. Além de esclarecer as confusões postas numa provável relação entre o Humanismo e a *Aufklärung*. Depois de descrever e empreender alguns comentários sobre o texto de Kant (*Was ist Aufklärung?*) ele diz que é preciso deixar de lado esse texto para realizar uma descrição sobre a *Aufklärung* (FOUCAULT, 2008a, p. 340). Mas, não a abandona sem mostrar que o texto kantiano traz uma contribuição fundamental, “a reflexão sobre a atualidade como diferença da história e como motivo para uma tarefa filosófica particular” (FOUCAULT, 2008a, p. 341).

Na verdade, Foucault vai acrescentar a este movimento de (re)locamento das ideias kantianas a partir de uma contribuição que ele denomina de atitude de modernidade.

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, 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, 2008a, p 341-342).

O reconhecimento por parte de Foucault de uma relação com o presente nos permite assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento. Que aqui, neste texto, se corporifica na observação das mudanças que, de uma maneira ou de outra, responderam às inquietações do modo que cada um, em seu tempo, estabeleceu para, não apenas apreciar a passagem e as mudanças, mas, sobretudo, tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa.

Precisar algumas, aparentemente pequenas, mudanças já nós situa no quadro de ajuste realizado no processo de adaptação e reorganização do projeto de homem e de humanidade pensado pelo Humanismo. Sabe-se que uma primeira mudança importante foi a desvinculação da tríade animal-natureza-homem

²¹ FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos II – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a, p.335- 351.

substituída pela relação homem-natureza. Nogare (1990, p. 65) descreve que na passagem para o Humanismo moderno, a natureza deixou de ser somente um espelho das perfeições divinas e passou a fazer parte do campo de experimentação e de atividade do homem. Este movimento atuou diretamente no trabalho de fortalecimento das idéias de aperfeiçoamento do homem, logo de todos os homens.

Uma segunda mudança se deve ao reconhecimento do fracasso na liberdade de escolha e das formas de produção material da vida, que foi substituída pela aposta na esperança das ações dos homens quando reconhecessem a relação de dominação dos considerados mais fracos. Ou seja, quando a inconcretude do processo de igualdade chegou ao seu limite, apostou-se na transformação do próprio sujeito pelo reconhecimento de seu estado de desigualdade como caminho inicial de reconquista de sua condição de livre. Não há como negar o trabalho do Marxismo nessa análise da realidade social e sua progressiva transformação pela via do conceito de alienação. Libertar-se do estado de aprisionamento pode ser entendido na “total realização do homem e de sua liberdade, o homem constituindo-se como senhor e fim de tudo, não apenas livre de qualquer espécie de escravidão, mas livre para qualquer forma de realização, reclamada pela sua natureza e vocação” (NOGARE, 1990 p. 96).

Como última mudança, destacamos a restauração na ideia de homem que passa a agir sobre si e sobre os outros, deslizando de um mundo da opressão para um mundo da libertação. Compreendendo a humanização como tarefa a ser preservada, e cuja preservação passa obrigatoriamente pela formação de homens e mulheres cada vez mais conscientes de seu estado de provisoriedade²². Aqui, podemos observar uma clara influência do marxismo, mais especificamente, de uma interpretação pedagógica do marxismo, sob a influência da teoria existencialista de base cristã e da teoria personalista²³ (FREIRE, 1987).

A prova dessa provisoriedade está no trabalho pedagógico e seu esforço de construção de um homem e de um mundo diferente. Vamos tornando-nos humanos ou nos desumanizando no decorrer da vida e das experiências tidas. Por isso, a

²² A palavra provisoriedade, neste ponto, trata de preservar o sentido de movimento que, de um modo ou de outro, remete ao jogo entre ser e estar sendo. Traduzindo um exercício ou uma prática de liberdade que, simultaneamente, renova e preserva a si mesmo.

²³ Fausto Franco no artigo intitulado: *Paulo Freire e sua obra: influências ideológicas e postura religiosa* organiza o pensamento de Paulo Freire em fases. Na primeira fase que vai de 1947 até seu desterro no Chile, ele afirma sua orientação humanista, influenciada pelo personalismo e um pouco do existencialismo, através de Gabriel Marcel. Numa segunda fase, reafirma a continuidade da linha personalista e marcas do marxismo (p. 47-50).

urgência em preparar, formar ou educar homens e mulheres ao longo de toda a vida²⁴ e não deixar que essa condição de humanidade floresça em cada um de modo essencialmente livre. De fato, a liberdade do homem é um modo ideológico de compreender os valores, as atividades e as emoções que construímos ou atribuímos à vida que desejamos. Em outras palavras, é o desejo de controlar a animalidade do homem e fazer dele um ser de convivência a partir de um modelo que é posto para ele e, apenas, a partir dele que todas as mudanças devem acontecer.

Na realidade, o Humanismo atravessado pelas ideias marxistas estabeleceu uma ligação entre a ordem natural e a ordem política. A presença do homem estaria vinculada à sua tarefa enquanto criador de suas próprias condições de existência, alimentado por necessidades, desejos e direitos. Preservar sua obra ou o projeto de si e do mundo exige transitar de uma condição individual a uma condição coletiva. Seja qual for o caminho escolhido, este não pode eliminar o reconhecimento de uma existência voltada ao trabalho permanente de controlar e, em alguns casos, retomar para si o processo criador. Pois, o território humano é povoado de sentidos estabelecidos pelo mesmo e, seu lugar, já está predestinado a acontecer.

Frente à caracterização anterior, não seria de se estranhar que todo o discurso humanista-marxista se orientasse a erigir controles sobre o homem, em especial, sobre os homens fruto de todo processo formador que viria a ser consolidado em orientações valorativas e normativas que compunham o modo certo de ser e de agir. A grande “criação” dos teóricos e educadores, expansionistas do humanismo-marxista, foi o trabalho sobre as capacidades cognitivas e as aprendizagens que cada indivíduo precisava introduzir e/ou reproduzir em seu pensamento e em suas práticas. Pois, eram as aprendizagens que validariam a noção de homem e de humanidade.

É preciso destacar ainda, um pouco mais recentemente, a presença do pensamento *dialético* que, segundo Michel Foucault²⁵, se alia ou se funde ao Humanismo. Para ele, por ser uma filosofia da história, uma filosofia da prática

²⁴ É preciso destacar que o discurso de uma educação ao longo de toda a vida é divulgada no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título *Educação – Um tesouro a descobrir*. Nesse relatório também conhecido como Relatório Jacques Delors a ideia é tratada e difundida pela UNESCO que, comungando as ideias da comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Assim, no prefácio está posto que: “o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. [...] ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 2006, p. 18).

²⁵ FOUCAULT, Michel. *O homem está morto?* (www.filoesco.unb.br/foucault). Acesso em 11 de junho de 2011.

humana, uma filosofia da alienação e da reconciliação e uma filosofia do retorno a si mesmo, ela age em complemento às ideias que uniram Humanismo e Marxismo, ao realizar um trabalho que reforça a promessa do homem autêntico e verdadeiro e de toda a força de sua racionalidade revestida numa moral iluminista. O resultado dessa conjunção de fatores foi a organização de um “Humanismo marxista dialético em educação” que produziu modelos para a formação pedagógica com pretensões a reintegrar o homem à sua existência. Ou seja, aos problemas do indivíduo com a sociedade.

Esses dois traços (marxismo-dialético) — que foram agregados ao longo do tempo ao Humanismo que se expandiu no Brasil — fortaleceram a crença no valor do homem e seu progresso. De modo a permitir uma boa parte da presença e liderança do Humanismo no pensamento brasileiro. Presença observada nas palavras-chave (homem, humanidade, sujeito histórico, práxis, libertação, conscientização) do vocabulário pedagógico muito familiar aos que passaram nas últimas décadas pelos processos de formação. Traços da presença da comunhão realizada no discurso pedagógico e em suas práticas de formação, em especial, da formação escolar.

Observamos também, no Humanismo “brasileiro”, a presença do existencialismo mais especificamente do existencialismo de viés cristão que permitiu a presença dessas duas grandes teorias no âmbito do pensamento pedagógico brasileiro²⁶. O próprio Sartre tratou de debater as aproximações que uniam elementos de ambas as teorias numa conferência intitulada: *O existencialismo é um humanismo*²⁷. Assim ele o define:

por existencialismo, entendemos uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana.

[e ainda esclarece:]

O que torna as coisas complicadas é que existem duas espécies de existencialismo: os primeiros, que são cristãos, e entre os quais eu listaria Jaspers e Gabriel Marcel, de confissão católica; e por outro lado, os existencialistas ateus, entre os quais é preciso colocar Heidegger, e também os existencialistas franceses e eu próprio. O que eles têm em comum é simplesmente o fato de considerarem que a existência

²⁶ Mais adiante veremos que a força do existencialismo cristão passou a compor o trabalho de uma das expressões mais importante do discurso pedagógico humanista brasileiro, o educador Paulo Freire.

²⁷ Proferida em Paris numa segunda-feira dia 29 de outubro de 1945. SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. Apresentação e notas, Arlette Elkaim-Sartre; tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

precede a essência²⁸ ou, se preferirem, que é preciso partir da subjetividade (SARTRE, 2010, p. 20-23).

Esboçar a força e o impacto desse pensamento conduz a uma passagem para os limites da subjetividade humana. É possível realizar o duplo movimento da subjetividade? Podemos compreendê-la como possibilidade (escolha individual do sujeito por ele mesmo) e impossibilidade (não é possível ultrapassar nem superar a escolha por si mesmo)? Este parece um impasse que o existencialismo dá por resolvido porque não há, segundo ele, possibilidade de o homem escolher o mal. O que escolhemos é sempre o bem, ele representa a positividade de nossa existência.

A clareza dessa escolha não é tão sintomática como ela mesma prediz. Nossa escolha não é um simples ato de decisão entre uma coisa ou outra. Ela aparece marcada por uma previsão que de saída não deixa dúvida quanto ao destino a ser seguido, como também por seu inverso. Mas, como tratar numa mesma lógica, de um lado, a liberdade e, de outro, o determinismo. Estará a educação com o papel de equalizar tamanho conflito? Parece que sim, pois assim seguiram as orientações de uma formação que moldava os sujeitos a um modo certo de ser e de agir. Contudo, as resistências de muitos mantinham as dúvidas ou inquietações sobre a escolha do caminho de formação adotado pelo discurso humanista da educação. É nessas fronteiras que devemos encontrar elementos para pensar a formação para além do que já está posto como modelo ideal de constituição do humano.

Ao organizar para o homem um modelo de formação voltado ao valor soberano do ser humano, da interpretação e modificação da realidade desse ponto de vista e ligá-lo a um discurso de liberdade e de autonomia, o Humanismo brasileiro não permitiu ao homem exercer essa liberdade de forma plena. Pois, cria planos de educação que traduzem em detalhes o homem que se deseja formar. Seria insultante, se não fosse inquietante, traduzir um trabalho cuidadoso de pensar o homem, as formas de fazê-lo um ser melhor, em tarefa primeira e última de todos os seres que desejam uma vida humana plena. Aqui traduzida em viver digno.

A incompatibilidade entre a ideia (discurso teórico) e a ação (estratégias de formação) traduz a permanência de um discurso voltado à emancipação do homem e uma prática de controle que produziu uma combinação um tanto problemática.

²⁸ Ao afirmar que a existência precede a essência, Sartre defende a ideia de que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e só se define em seguida. Ele será aquilo que desejar se tornar.

Vejamos que este é um ponto sensível porque, mesmo com ele, o Humanismo não conseguiu realizar uma formação livre, aqui expressa pela escolha do homem em pensar seu próprio caminho. Parece que o desejo de liberdade é absorvido pela necessidade de formar o homem livre. É estranho, no entanto, que esse processo seja percebido de modo natural. Daí a necessidade urgente de revisitar suas formulações teórico-práticas no desejo de encontrar vias para tratar o tema da formação humana.

1.2 O homem como centro do pensamento humanista e as contribuições da Teoria Personalista

O espaço do homem no Humanismo está sem dúvida reservado. Sua presença se encontra abrigada no pensamento personalista, corrente do Humanismo que tomaremos para estudo na intenção de perceber as ideias que radicam e personalizam a própria pessoa; que passa a ser, não apenas, o núcleo sobre o qual o trabalho humanista no Brasil se desenvolve, mas um caminho para compreender sua influência no pensamento e na obra do humanista brasileiro Paulo Freire²⁹.

Sabemos, contudo, que a opção por investigar no Personalismo os encontros com o Humanismo trata-se de uma escolha. Vale esclarecer que a questão central não é realizar um estudo do Personalismo, mas encontrar pontos de contato entre o pensamento personalista de Emmanuel Mounier e o pensamento humanista de Paulo Freire, esclarecendo as influências que fundaram, no Brasil, um discurso de tradição humanista personalista de base cristã e todo trabalho pedagógico voltado à formação humana. Podemos destacar, já de início, que encontramos algumas referências a Emanuel Mounier no livro de Paulo Freire, *Educação como prática da*

²⁹ No artigo intitulado *Paulo Freire e sua obra: influências ideológicas e postura religiosa*, Fausto Franco afirma que: na base da pedagogia freireana, mais especificamente, em seus aspectos antropológicos, é possível perceber os elementos comuns ao movimento personalista e as correntes humanistas. “Em uma primeira etapa, que se estendera desde os primórdios de seu interesse pela educação, em 1947, até seu desterro no Chile, prevalece uma orientação humanista, claramente influenciada pela corrente personalista e um pouco pelas ideias do existencialismo, principalmente através de Gabriel Marcel” (FRANCO, 1973, p. 47-48 In: TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981).

Liberdade e Conscientização: teoria e prática: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (FREIRE, 2011, p. 71; 118; FREIRE, 2001, p. 17).

O universo da pessoa é o universo do homem. Essa afirmação parece inicialmente traduzir a filosofia Personalista, que de base cristã ou agnóstica, se insere em determinadas afirmações, em determinadas condutas que por si mesmas já respaldam o sentido plural do termo. Independente desse pluralismo que acompanha a Teoria Personalista, é de comum acordo que o homem não pode ser descrito a partir de observações externas, como assim descreve Mounier (1964, p.19): “A pessoa é a única realidade que conhecemos e que, simultaneamente, construímos de dentro. Sempre presente, nunca se nos oferece”. Ela está em parte visível, presente nos traços e comportamentos, e, em parte, encoberta, realizando suas construções e transformações a partir do modo particular de ser e estar no mundo.

A impossibilidade de apresentar ou definir plenamente a pessoa, parte da crença que só é possível descrever o que é visível aos olhos, ou seja, o que se apresenta no exterior. Segundo o Personalismo de Mounier, a pessoa, no entanto, é indescritível em sua totalidade ou existência, pois não pode ser descrita do exterior como fazemos com qualquer objeto. Ela apenas pode ser conhecida no duplo movimento de ser e de representar-se nesse ser. Em outras palavras, não é possível esgotar a descrição da pessoa, ela se encontra nos limites entre o que é visível e o que não pode revelar-se nessa visibilidade, pois, está em permanente criação ou transformação.

Conhecer o homem é percebê-lo para além de sua natureza. Ele é, segundo o Personalismo, um ser natural, mas é também um ser natural humano. Sua capacidade de singularizar-se e romper com a natureza é possibilitada pelo duplo movimento, de conhecer e de transformar o conhecido (MOUNIER, 1964, p. 43). O ato de criação ou a ascensão da pessoa criadora, o qual o texto parece descrever, prediz um duplo movimento que Mounier apresenta a partir de duas tendências; uma tendência à despersonalização e outra à personalização. Para ele, a primeira atinge a própria vida, abatendo os impulsos e acaba por aniquilar a vida social e do espírito. A segunda é centrada no homem, mas esteve sempre presente na história da sociedade moderna. Tratar com esses deslocamentos é perceber que a aparição do universo pessoal não detém a história da natureza, “antes a compromete na história do homem sem inteiramente a submeter” (MOUNIER, 1964, p. 46).

Na dependência do estado de existência e da afirmação como pessoa, todo trabalho de tornar-se homem passa pela indissociabilidade entre pensamento e ação e com ela a exposição de si mesmo. Numa evidência clara que conhecemos a pessoa na revelação do seu ser, por ela mesma. A descrição para esse humano criador, entendido como pessoa, passa ainda pela incorporação crescente de homens, de modo a aperfeiçoar a humanização. “É a força da afirmação pessoal que destrói os obstáculos e rasga novos caminhos. É por isso que devemos negar a natureza como dado, para a afirmar como obra pessoal, suporte de toda a personalização” (MOUNIER, 1964, p. 52-53).

Se nos ativermos a essa composição em que a relação de dependência da natureza torna-se relação de domínio da natureza, o trabalho de pensar e agir no mundo enquanto pessoa vai sendo processado na substituição de um estado de natureza por um estado de criação. Em outras palavras, a ação do homem ou da pessoa produz uma natureza humanizada em detrimento de uma natureza bruta. O homem, então, busca vencer a natureza. Olhando por esse prisma, muitas questões ainda se fazem presente nessa “nova” composição entre pessoa e natureza. Uma que nos parece importante é o trato dado à liberdade. Quando o Personalismo trata da primazia do homem sobre a natureza decorrente de sua ação, descreve essa conquista como um “instrumento de libertação do homem das servidões naturais e de reconquista da natureza” (MOUNIER, 1964, p. 56). A referência para a liberdade consiste no processo de modelagem da natureza ao mundo das pessoas, tendo como fim a supremacia do humano. Com essa lógica, o homem passa a ditar a vida a partir dos seus interesses, e porque não, preservação de seu poder sobre os demais seres. O destino então deixa de ser um elemento do acaso e passa a ser parte de uma construção de um mundo de pessoas. O projeto da pessoa, em parte, está assegurado no momento em que ela controla os demais elementos ou as demais dimensões do mundo humano.

Nesse ponto é que reside à força de uma sociedade de pessoas. Ela é constituída por estruturas, costumes e sentimentos, marcados pela natureza humana. Isso significa para o Personalismo que a pessoa precisa se libertar de si próprio tornando-se disponível ao outro. A relação com o outro permite consolidar um mundo de pessoas, que para existir, precisa fundar-se em atos originais que só podem ser realizados por elas mesmas.

Mounier (1964, p. 66), assim, descreve esses atos que organiza em cinco pontos.

- 1º *Sair para fora de nós próprios* – processo de libertação de si próprio para se tornar disponível ao outro;
- 2º *Compreender* – deslocar o ponto de vista de si para situar o ponto de vista do outro;
- 3º *Tomar sobre nós, assumir o destino* – sentir as alegrias ou tristezas dos outros. Colocar-se na condição do outro;
- 4º *Dar* – estar disponível ao outro
- 5º *Ser fiel* – manter com o outro uma relação de amor, aqui compreendida no respeito, na amizade, na partilha com o outro.

Cada um desses atos produz uma forma de afirmação da pessoa e da construção de uma sociedade de pessoas. Mas, eles também estão ligados a uma dimensão religiosa no sentido cristão do termo. Basta para isso observar que eles se encontram presos ao elemento da tradição judaico-cristã que busca unir a humanidade pela ideia da unidade de um gênero humano com história e destinos coletivos que não podem ser separados de um destino individual e na expressão do humano como imagem e semelhança de Deus.

Se, de certo maneira, esse mundo de pessoas traduz a afirmação da centralidade do homem sobre o mundo, também, traduz a incorporação do discurso que subordina e regula as outras pessoas a esse mundo. Para que esse percurso não seja caracterizado como domínio da pessoa sobre outra pessoa, o Personalismo incorpora um conjunto de sentidos de dimensão afetiva a essa relação. Portanto, mobiliza uma ação voltada à unificação do universo pessoal, do mesmo modo que o Humanismo centraliza o homem universal.

De fato, essa é a leitura da composição estabelecida a partir da pessoa humana que responde ao seu processo de constituição ou formação. Mas, não se encerra na livre escolha ou na manifestação espontânea de sua liberdade de ser pessoa. Para o Personalismo, o homem livre é um homem que o mundo interroga e que responde; é o homem responsável (MOUNIER, 1964, p. 123).

Isso pode parecer o ponto central e final do projeto de uma sociedade de pessoas. Mas, falar da liberdade e da responsabilidade na dimensão do homem ainda requer absorver em sua existência a dimensão da ação. Dimensão que segundo Mounier é um capítulo central para o Personalismo (MOUNIER, 1964, p.151). Consequentemente, ao insistir que a ação supõe liberdade e responsabilidade, firma-se o desejo de que o homem, pela ação, pode modificar a

realidade exterior; sofrer uma formação; aproximar-se dos outros homens; e, enriquecer o nosso universo de valor (MOUNIER, 1964, p. 155). Mais adiante o mesmo texto diz que os resultados da ação podem, dependendo do tipo de ação, priorizar ou valorizar uma dimensão em detrimento da outra. Assim, ele apresenta o fazer (*poiein*), o agir (*prassein*), o *teorein* e a dimensão coletiva da ação como formas de ação utilizadas para atender aos fins pensados no processo do fazer pessoa.

Enquanto o fazer age sobre a dimensão material da vida, promovendo uma ação na esfera do econômico e do político. O agir trabalha no elemento da interioridade com foco na formação daquele que executa. No Teorein, o trabalho é voltado para os valores que precisam ser partilhados por todos. Aqui compreendidos no trabalho de universalização dos valores que ocorrem pela atividade contemplativa. “O contemplativo, embora guardando como principal preocupação a exploração e a integral experiência de valores, pode ter também diretamente em vista modificações de caráter prático” (MOUNIER, 1964, p. 160). De todo modo, pensar no trabalho da ação atrelada ao pensamento e, ambos, formando o humano é reconhecer, no Personalismo, uma estratégia de formação da pessoa que combina pontos-chave da ação de formar para um fim último ou desde sempre presente na humanidade.

Dizer que, a ação quando atrelada ao pensamento fecha o círculo no qual a pessoa inserida é transformada e transforma um mundo de pessoas equivale, portanto, a constatar que não há para o homem nenhum outro recurso de liberdade, que não seja se moldar no objeto/sujeito que está desde sempre pensado para ele. Diante da proposta que assim se formulou, o ato educativo nomeado pelo Personalismo como uma ação de *despertar* pessoas (MOUNIER, 1964, p. 200) é nada mais que um ato de *repartir* com elas um estado de humanidade que, cada um, tem direito desde seu nascimento. Tudo isso pelo simples fato de já nascer humano.

Resta tentar compreender de que modo o homem ou a pessoa pode constituir-se de modo diferente, pelo menos, não seguindo à risca um modelo único de formação. Questão de interpretação, sem dúvida, sobre o qual alguns poderiam discutir longamente. Inquietante, em compensação, parece-me a intenção de marcar no trabalho formativo do homem uma presença para além de sua condição e natureza humana, de seu estado de liberdade e autonomia vigiado pela

racionalidade que representa a si e ao mundo conforme os modelos no qual está inserido.

Que haja muitas indagações nesse processo de formação humana não é algo duvidoso. Assim, seguimos na inquietação de olhar esses elementos apontados pelo Personalismo de Mounier e com ele compreender como, no Brasil, sua teoria absorvida pela pedagogia freireana fez parte do conteúdo pedagógico da formação de muitas gerações de pessoas.

Antes, de qualquer reflexão sobre o trabalho pedagógico de Paulo Freire é preciso, antes de mais nada, situar, no homem, o humanista que tenta devolver ao próprio homem o rosto perdido, encoberto ou desfigurado em sua condição de humano. Não seria diferente com Freire que toma sua condição e dos demais homens marginalizados no nordeste brasileiro³⁰ como motivação primeira na busca pela transformação de si mesmo, dos outros e do mundo. Assim, optamos por destacar em sua história duas dimensões, a pessoal e a política. A primeira, na qual ele se revela em sua condição de homem e, a segunda, que traduz o contexto social do momento político-econômico que inquietou seu pensamento e criou as condições para uma resposta no campo pedagógico.

Para que possamos compreender melhor o propósito e as razões de nossa escolha, gostaria de esclarecer que, nas obras de Paulo Freire, não há como negar uma escrita subjetiva, na qual o homem se revela na presença de uma escrita personalista de sua história. É preciso, no entanto, ajudá-lo falar, escutemo-lo:

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação (FREIRE, 2001, p. 16).

[...] devido às distâncias, que, ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais, afastei-me da Igreja — nunca de Deus — por um ano, com o profundo sentimento de minha mãe. Voltei a ela através, sobretudo, das sempre lembradas leituras de Tristão de Atayde, por quem, desde então, nutro inabalável admiração. A estas imediatamente se juntariam as leituras de Maritain, de Bernanos, de Mounier e outros (FREIRE, 2001, p. 16-17).

[...] Como diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI, em Pernambuco, e depois na Superintendência, de 1946 a 1954, fiz as primeiras experiências que me conduziram mais tarde ao método que iniciei em 1961 (FREIRE, 2001, p. 16-17).

[...] O golpe de estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também, levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço).

³⁰ FREIRE, 2011, p. 51

[...] Fui considerado subversivo internacional, um traidor de Cristo e do povo brasileiro (FREIRE, 2001, p. 18).

O que aparecia muito claramente em toda esta experiência, de que saí sem ódio nem desesperação, era que uma onda ameaçadora de irracionalismo se estendia sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima (FREIRE, 2001, p. 18).

Penso que esse tipo de exercício de narração das experiências de vida, pelo próprio autor, é interessante porque dela podemos sinalizar algumas relações importantes entre o homem e sua obra. A primeira, e talvez a mais óbvia, em Freire, seja a presença da religiosidade cristã que demarca um campo conceitual no qual está incluso seu pensamento. Assim, palavras como: esperança, compromisso, amor e uma crença na possibilidade de transformação, fazem o homem continuar sua vida e seu trabalho. Contudo, é preciso destacar que paralelamente a esta disposição há luta por uma vida nova. Alguns acontecimentos no âmbito social e político permitiram a Paulo Freire transformar, o sofrimento em esperança, a esperança em ação pedagógica e, esta, numa possibilidade de vida nova.

É necessário, sem dúvida, cuidar para que esse discurso que considero atraente/sedutor não finalize a obra nem tão pouco a reflexão que podemos fazer do trabalho pedagógico de Paulo Freire. Por isso, devemos passar para a segunda dimensão, anunciada anteriormente, a dimensão política. No livro *Educação como prática da Liberdade*, Freire (2011, p. 55-88) descreve o contexto sócio-político em que a sociedade brasileira se encontrava e que tornou possível a efetivação de uma proposta pedagógica libertadora. Para ele, o Brasil vivia uma época transitória em que o novo clima cultural tornava possível pensar uma educação que trabalhasse no dinamismo da época em trânsito. Para isso, Freire afirma que é preciso deslocar os homens/sujeitos de sua condição de *massa* para a categoria de povo³¹. “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se (e aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 2001, p. 79).

Mais adiante no mesmo texto, Freire destaca que, ir ao encontro desse *povo* e ajudá-lo a inserir-se nesse processo criticamente só será possível pelo caminho da educação.

³¹ A reflexão que Paulo Freire desenvolve sobre a sociedade brasileira da época o leva, no ensaio, a propor a superação de uma sociedade de massas por uma sociedade de povo. Que segundo ele, poderia ser alcançada na efetiva participação dos indivíduos em processos históricos, que tem na educação seu maior aliado (FREIRE, 2011, p. 55-131).

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 2011, p. 80-81).

Pensar a partir de si, ao modo de uma subjetividade, comporta um processo de reapropriação transformativa do conhecimento e das formas de transmissão dos saberes. E é sobre esse ponto que devemos pensar as respostas no campo pedagógico dado por Freire para quem falar do Pedagógico é, em certa medida, falar também do Político. Uma vez que as respostas do pedagógico surgem de sua análise das condições dos homens no mundo.

Esse momento político-pedagógico que não se centra na tríade homem/sujeito/oprimido ou no mundo/sociedade/opressor, separadamente, permite Freire (2011, p. 80-88), analisar a realidade e seus condicionamentos históricos, e trabalhar com dois conceitos nascidos de sua leitura de Álvaro Vieira Pinto³², o conceito de “intransitividade da consciência” e da “transitividade de consciência”. Para ele, uma consciência intransitiva limita o homem em sua esfera de apreensão do mundo, reduzindo-se aos “interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. [...] Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico” (FREIRE, 2011, p. 81). Será preciso que, o homem, supere esse estado de intransitividade para o de transitividade. Pois, vencer esse “incompromisso”³³ do homem com sua existência é, o que, o compromete a uma mudança. Para ele, a consciência transitiva é de início, ingênua, porque fundada numa tendência a subestimação do homem comum, pela fragilidade na argumentação e pelo forte teor emocional, entre outros (FREIRE, 2011, p.83). Deslocar da transitividade ingênua para a transitividade crítica seria a efetivação de uma “educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2011, p. 84).

O que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica, ele não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da

³² As leituras de Álvaro Vieira Pinto foram essenciais para o uso do conceito de consciência nos trabalhos de Paulo Freire.

³³ Ver FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 82.

massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial (FREIRE, 2011, p. 85).

Nesse quadro, a relação entre o social, o pedagógico e o político parece inseparável, pois interpela diretamente uma das afirmações e, porque não, crença, que orienta todo o trabalho de Paulo Freire, o da Educação como uma prática da liberdade.

Continuemos a ouvir o que nos diz Freire, quando descreve as condições da sociedade brasileira no momento em que seu trabalho foi efetivado.

E quando mais sentíamos que o processo brasileiro, no jogo cada vez mais aprofundado de suas contradições, marchava para posições irracionais e anunciava a instalação de seu novo recuo, mais parecia a nós imperiosa uma ampla ação educativa criticizadora. Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas, e às vezes até bruscas, e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo (FREIRE, 2011, p. 116).

Mais à frente ele continua:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2011, p. 118-119).

Importante ressaltar que, nos textos citados, a defesa de uma educação crítica, não é separável da crença numa transformação do homem e do mundo; assim como, obviamente não há como negar um discurso prescritivo como meio pelo qual os homens poderiam deslocar-se de um estado de opressão à libertação. Reconhecer no discurso voltado à libertação, uma presença de palavras orientadoras de um agir certo significa, portanto, que mesmo pensando na liberdade ainda estava presente, no pensamento freireano, uma lógica que pensa ser possível responder, solucionar ou conduzir o humano por caminhos que ele ainda não percebeu. Tudo isso é talvez uma interpretação, assim como o é também o fato de que, nesse contexto educativo, a relação não seja pensada entre iguais, porque associada a cenários culturais, econômicos, sociais e políticos marcados pela desigualdade, nem todos estariam dispostos a lutar pela reversão da condição posta. Porém, não se trata tanto de “avaliar” para mais ou para menos a intenção de

Freire. Ou, mais amplamente sobre uma Pedagogia da Libertação, com a desculpa que estamos realizando uma reflexão crítica. O que de fato estamos tentando demarcar é que seu discurso, presente no texto acima citado, não deixa de transitar nas fronteiras entre, ensinar o outro a ser ou deixar que ele torne-se esse ser. Mas o que, sobretudo interessa nessa história é o contexto localizado de toda uma construção teórico-prática, tal como descrito por Freire quando apresenta sua história pessoal e a história do seu povo como elementos chave para a produção de um saber universalizável com todas suas dimensões, se não explicitas, pelos menos, aparentes, de um desejo de igualdade. Expresso na intenção de conduzir todos os homens a um único mundo possível, o mundo humanamente humano.

Estabelecer esse inicial contato com a história pessoal de Paulo Freire nos ajuda a situar não apenas sua construção teórico-pedagógica, mas, averiguar como se afirmaram suas bases teórico-conceituais reveladas em práticas de ensinar e aprender a tornar-se pessoa, homem ou humanidade. Em outras palavras, que revelam toda uma concepção de vida da qual o homem é a base e o eixo. Principalmente porque toda sua vida, ele a define a partir da coerência que estabelece entre o pensamento e a ação.

É nesse ponto que me parece importante empreender mais uma visita a teoria freireana, caminhando em busca de conceitos/categorias que transitam do teórico ao prático e vive-versa. Aqui gostaria de escolher duas categorias que, a meu ver, podem traduzir essa aproximação e porque não suscitar muitas questões quando se põe em debate a relação pensamento e ação.

Na obra de Paulo Freire duas categorias atravessam a relação estreita entre pensamento e ação ou entre a teoria e a prática educativa: a categoria *ser mais* e a categoria *práxis*. A primeira aponta a vocação para a humanização e para a permanente procura do conhecimento de si mesmo e do mundo. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire se propõe a aprofundar algumas questões de seu livro anterior, *Pedagogia como Prática da Liberdade* como forma de justificar a necessidade de uma prática voltada a pensar o homem na dramaticidade da hora atual³⁴. Isto significa dizer que o autor se debruça sobre as relações entre a humanização e a desumanização como desafio dos homens que se põem a si mesmos como

³⁴ Ver em *Pedagogia do oprimido* (p. 29-56) as razões que o levaram a se debruçar sobre estas questões.

problema. E, o faz no sentido de demarcar as fronteiras que impedem ou distorcem a vocação do homem em *ser mais*:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. [...] Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação. Para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do *ser mais* (FREIRE, 1987. P. 30/34).

Uma vez determinado os limites e as condições para o *ser mais* é preciso cuidar dessa vocação dos homens. A luta pela humanização, pela afirmação dos homens só é possível porque a “desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 1987, p. 30). Assim, Freire, insere nesse discurso que nossa natureza humana é programada para *ser mais*, mas não insere nesta “vocação” uma determinação das estruturas ou princípios inatos. Remete essa condição à humanização e à ação ético-política libertadora (ZITKOSKI, 2010, p. 369-371 *apud* ZISTRECK et al). Ou seja, ao trabalho dos homens em modificar o mundo e a si mesmos nos limites entre uma natureza inata e uma natureza adquirida ou construída. Vejam que não estão claros os limites da afirmação de uma concepção de ser humano ligado ao discurso do *ser mais*. Não há como negar que a vocação à humanização está presa à ideia de algo desde sempre presente no homem, mesmo que todo o discurso freireano tente negar essa condição *a priori*. Talvez como forma de amenizá-la ele aposta no potencial da ação humana em construir processos de libertação.

Assim, ainda que a vocação à humanização viabilizada pela ação seja algo além do interpretado acima, não há como negar que Paulo Freire funda um pensamento que carrega a ideia de um homem sempre pronto a recomeçar seu projeto, o próprio homem. Nesse mesmo percurso cabe a segunda categoria escolhida, a da *práxis para* nos ajudar a entender melhor essa passagem.

Vejamos com algum detalhe como Paulo Freire vai articular a saída do homem de uma condição de opressão, de desumanização, para uma condição de liberdade. Contudo, é preciso esclarecer que mesmo com algumas variações, é em Marx³⁵ que Freire vai buscar o conceito de *práxis*. Para ele, a libertação das formas

³⁵ Em *Pedagogia do Oprimido* (p. 37-38) as referências para esse debate.

de opressão social exige do homem uma imersão na realidade que está posta a si e a seu mundo. Tudo isso através de uma ação e reflexão. Como nos diz Freire: “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 38).

Conseqüentemente, a palavra *práxis* vai mais além do que uma estratégia de superação de uma condição de opressão. Ela serve também para justificar em sua proposta pedagógica a validade de sua teoria. A esse respeito, Freire nos diz:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

Esta passagem destaca a importância que Freire estabelece entre as bases teóricas e as respostas que constroem a partir de sua reflexão do mundo. A questão, então, circula em torno de sua compreensão de *práxis*. Ricardo Rossato ao tratar o verbete *práxis* no *Dicionário Paulo Freire*, diz:

A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação (ROSSATO, 2010, p. 325).

Sua confiança no processo de transformação decorrente do modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática, que decorre dessa compreensão, recaíram na crença de uma ação transformadora, que Freire denomina de *práxis*. Ela então atua como resultado da relação entre pensamento e ação, mais especificamente é a forma que Freire encontrou para responder uma ação do homem com vista a uma transformação e libertação de si mesmo. Claro, que tudo isso vem mais uma vez afirmar que, no processo de formação do homem, ele sempre foi o sujeito e objeto de sua própria intervenção no mundo.

É nesse encontro de palavras e, sobretudo, conceitos, que o homem ou a pessoa é mantida em lugar de destaque, nas propostas que tratam de pensar sua permanência e soberania na vida, que seria decerto, a grande preocupação tanto do

Personalismo quanto do Humanismo. Ao que estamos e devemos estar atentos são os desdobramentos de um mundo em que o humano não consegue enxergar a não ser a si mesmo. Em outras palavras, um mundo humano em que o próprio criador encontra-se aprisionado a si mesmo, por si mesmo. E a única saída ou liberdade permitida é criar cada vez mais estratégias de afirmação de um único modo de ser e de viver.

Neste ponto do debate, vemos reaparecer a questão da liberdade e as possibilidades de uma formação para além de um modelo único, passível a todos os humanos. À primeira vista, parece que temos dois cenários possíveis: um que aponta para a formação do humano fundada numa estrutura uniforme e, um segundo, que se apresenta diferenciador, ou seja, com maior abertura de possibilidades. No entanto, a questão sobre uma formação ainda tem muito a ser pensada. É, portanto, completamente ilusório continuar tratando o problema como se ele fizesse parte de um futuro hipotético. Ele é uma inquietação do presente e como tal não poderia ser solucionado apenas substituindo um modelo pelo outro. Fica evidente que se trata de uma questão mais ampla, sem com isso ser universal.

1.3 Transição do humano: natureza, cultura e a nova figura da soberania

Tratamos até aqui de observar os movimentos que traduziram dentro do Humanismo, o conceito de homem, de humanidade e de mundo. Acompanhamos também a dinâmica dada pelo Personalismo à pessoa humana. Observamos que a afirmação de uma natureza humana capaz de ligar todos os humanos numa espécie de grupo chamado humanidade é o elemento absolutamente indispensável à materialização do conceito de humano, enquanto exemplo particular de um conceito universal.

Se, de acordo com o Humanismo, a confirmação do conceito de homem está na regularidade, progressividade e universalidade do seu comportamento. Agir de modo contrário a este princípio será compreendido como um desvio, uma anomalia que deve ser tratada para que a ordem, sendo instaurada, possa, preservar a sequência dos acontecimentos desde sempre predestinados a ocorrer.

Sabemos que não há comportamentos idênticos na humanidade. O que existe são formas de comportamentos construídas a partir das experiências vividas na relação de cada sujeito com os demais. Do mesmo modo, podemos nos comportar de maneiras diferentes ou até de forma contrária ao esperado, podemos também, muitas vezes, agir de maneira previsível. A possibilidade da igualdade ou da diversidade não estaria representando a afirmação ou negação de nossa natureza comum. Mas, representaria o conjunto de situações postas no espaço social que denominamos de sociedade. Neste sentido, poderíamos então concluir que a nossa concepção sobre o comportamento dos homens é o motivo pelo qual acreditamos numa forma e não em outra de compreender o homem em sua condição de homem.

Muito haveria para a dizer a respeito dessa unidade que parece acompanhar os homens, ao menos a partir do Humanismo e do Personalismo de Mounier. Principalmente no que se refere à negação da própria condição da diferença. No entanto, esse debate é absorvido pela afirmação de uma racionalidade humana que instaura a harmonia das indagações. É nela e com ela, racionalidade, que são respondidas as investidas da problematização do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que construiu. Assim prediz o Humanismo: as coisas serão exatamente como o homem, medida de todas as coisas, decidir que elas sejam.

O fortalecimento da razão e a ampliação do seu poder no processo de decisão promoveu a imagem de um homem civilizado – *homo civilis*³⁶. Este homem da civilização saiu do estado animalesco e, hoje, se encontra num mundo regulado e ordenado, que chamamos de civilização. Essa passagem ocorreu a partir do uso de um determinado aspecto de sua racionalidade, condição para que a liberdade e a autonomia do homem pudessem, de fato, realizar-se dentro do projeto do Humanismo. Contudo, era preciso que a afirmação dessa racionalidade, além de condição *a priori* de todo homem, investisse no desenvolvimento e ampliação dessa qualidade. O caminho encontrado foi o trabalho sobre o homem através do processo autodenominado humanização. Ou seja, a capacidade do homem se tornar homem.

³⁶ OLIVEIRA, L. A. desenvolveu no artigo intitulado “*Homo Civilis (ou Homo Sapiens 2.0)*”, uma significativa reflexão sobre: “à hipótese do esgotamento, na atualidade, do valor conceitual da noção de crise, e, por conseguinte à exploração das possibilidades de investigação abertas pela importação, do campo da biologia evolutiva contemporânea, da figura de mutação. [...] o conceito de “mutação” viria exatamente substituir a fatigada figura de crise como um operador ideativo apto a dar conta do movimento de deriva, de ramificação, de pluralização, em suma, de fundação de um novo estado de ser, pelo qual nossa civilização estaria passando” (p. 317-339).

O interessante é notar que o trabalho de tornar o homem um homem humanizado passa, em Paulo Freire, por uma concepção antropológica que não apenas traduz o movimento de chegada a ser, de tornar-se o ser, como mera consequência de um estado de natureza. Mas, sobretudo, pela crença firmada na ideia ou categoria de *inacabamento*³⁷. Ou seja, o homem é um ser por fazer, um ser no mundo com os outros, impulsionado por uma certa inquietação que o faz buscar superar permanentemente o que é. “Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão” (FREIRE, 1987, p. 73).

Longe de produzir qualquer efeito de distinção, a função do inacabamento, da inconclusão do ser humano ou de uma natureza em “evolução” é, portanto, assegurar o desenvolvimento pacífico de toda uma ação educativa sobre o homem; tendo em vista que, quanto mais o homem tiver consciência de sua inconclusão, mais o trabalho formativo empreendido sobre ele poderá obter resultados satisfatórios. Sem dúvida essa reflexão pode parecer um pouco forte diante do discurso freireano que afirma nesse estado de inacabamento uma forma permanente do homem em empreender uma busca por si mesmo. Mas, vejamos com atenção essa citação. Freire nos diz:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 1996, p. 58).

É evidente que é preciso perguntar: Como se chega a ter a consciência de um estado de inacabamento? Como saber que é preciso aprender mais? Como empreender uma procura ou uma busca sobre algo que desconheço? De fato, não sei como responder a estas perguntas. Mas, em Freire, o que parece é que elas se encontram na palavra curiosidade, aliás, na palavra ou categoria chamada *curiosidade epistemológica*³⁸.

Em *Pedagogia da Autonomia*, ao falar da relação do professor que ensina e do educando que se sabe inacabado, ele diz:

³⁷ Ver o verbete inacabamento escrito por Sérgio Trombetta e Luis Carlos Trombetta. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

³⁸ Ver *Pedagogia do Oprimido*, p. 84-90.

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, programados, mas, para aprender, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (FREIRE, 1996, p. 58-59).

O que se produz nessa imbricação entre o trabalho de ensinar e aprender e o exercício da curiosidade do educando é também a materialização de uma prática pedagógica que toma a busca pelo conhecimento por exercício de consolidação de uma existência humana para além de um vir a ser. Entretanto, ainda que essa lógica responda parcialmente nossas perguntas. Ainda inquieta saber: como nós nos descobrimos inacabados? E mesmo que essa nova pergunta seja esquecida, ainda resta inquietação. Se já “nascemos” com uma curiosidade latente, por que esta curiosidade para “evoluir” precisa de uma ação externa (escola, professor, conteúdo) sobre o indivíduo? Não seria esse processo, o de ampliar ou de transformar a curiosidade, em curiosidade epistemológica, uma nova ação, uma ação de intervenção sobre o homem?

De fato, encontrar as fronteiras entre uma curiosidade primária e uma curiosidade promovida pelo exercício sistemático de pensar e estudar a própria prática não é fácil. Principalmente porque nem sempre uma pedagogia da pergunta pode promover crescimento, nem uma pedagogia da resposta um fechamento. É obvio que nesta disputa Freire, empreende todo um argumento em favor do exercício da curiosidade:

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. [...] O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser (FREIRE, 1996, p. 87-88).

Temos daí uma concepção pedagógica construída como poderosa estratégia de formação, que fundamenta um exercício de conceituação e amplia a todos uma educação para a afirmação do homem enquanto ser fazedor da história, história que é sua. Nada mais a fazer que permitir num processo pedagógico livre, o desenvolvimento pleno do sujeito que escolhe continuar no progressivo caminho da afirmação de si mesmo. Vejamos que, nesse percurso, a escolha dada ao sujeito não pode ser vista como uma escolha livre. Ela é organizada, sistematizada e

dirigida para um fim previsível. Sendo assim, não podemos dizer que ela é livre, e sim, conduzida ou controlada.

Ora, é exatamente o exame atento desse contexto pedagógico de aparente liberdade que nos vai mostrar alguns conceitos sendo utilizados conforme a significação dada a eles pela proposta formativa. Temos então um direcionamento que valida as determinações sobre o sistema teórico e prático empregado na formação do homem.

Quando, a proposta humanista, difundida nos escritos de Paulo Freire, fala em: homem em existência no mundo³⁹, sujeito de escolha histórica e; sujeito do progresso, é previsível que suas proposições tenham impressas as marcas do marxismo, do existencialismo e da dialética⁴⁰.

O desdobramento da presença marxista-existencialista-dialética⁴¹ que constituiu a educação humanista, nas últimas décadas no Brasil, tratou de inserir no vocabulário pedagógico palavras-conceitos que transitavam do mundo teórico para o mundo prático, materializando-se na formação dos sujeitos, em especial, dos sujeitos em processo de aprendizagem. Pois, era preciso investir na formação de homens cada vez mais conscientes de seu estado de aperfeiçoamento natural. A permanência dessa ação formadora encontrava nos temas centrais do Humanismo – homem, humanidade, razão, progresso, liberdade, autonomia, igualdade, entre outros – os conteúdos para manter vivas suas idéias e, ao mesmo tempo, lutar contra os sinais de esgotamento visíveis nas fragilidades do homem e de sua condição de legislador.

O ponto tensional, assim exposto, facilita perceber o duplo movimento que atravessa a atividade pedagógica de influência humanista. De um lado, o movimento de fortalecimento e renovação a partir da presença de um trabalho permanente em torno a uma determinada racionalidade humana. É preciso ensinar o homem a se transformar no homem, ou seja, no projeto de ser homem, logo de humanidade. De outro lado, a atenção às incoerências entre o dito o feito. Ou seja, entre o que se pensava e o que se propunha como valorização do homem, e o que de fato acontecia na realidade. Para atenuar as ações de desrespeito aos direitos do homem era preciso investir cada vez mais em ações de transformação do sujeito. O

³⁹ FREIRE, 2011, p. 55-58

⁴⁰ Ver em *Pedagogia do Oprimido* as referências a Hegel e a Marx, p. 36-37.

⁴¹ NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismo e Anti-Humanismo*. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1990, p. 81-191.

caminho era fortalecer o trabalho de formação de uma consciência humana e, portanto, eliminar qualquer elemento que afaste o homem de sua constituição original, o próprio homem.

O que se segue é uma tentativa de circunscrever uma ideia de homem e de humanidade que renega todos os elementos de oposição. O trabalho consiste em eleger o próprio conhecimento humano como fundamento do pensamento, sem dar lugar a qualquer outra expressão. Era preciso, portanto, neutralizar ou retirar a oposição que fazia do homem um ser menor⁴² e investir sobre ele um trabalho de consciência de sua condição desumanizada e, ao mesmo tempo, sua possibilidade de *ser mais*⁴³.

Daí que os trabalhos pedagógicos – cujas abordagens provêm de algumas filosofias humanistas, em especial, da pedagogia humanista freireana – para serem revisitados, precisam passar por uma análise das bases teórico-conceituais dos discursos que justificam suas práticas de ensino e/ou de formação de educandos e educadores. Atravessá-las com nosso olhar permite encontrar as brechas para as críticas com intuito de promover renovações ou mesmo o seu enfraquecimento.

Michel Foucault, em *As palavras e as coisas*, (2007a, p. 430-444) apresenta as condições de aparecimento de o homem, ou melhor, da ideia de homem, ao mesmo tempo em que discute seu processo de finitude. Desde um discurso da mutação arqueológica, analisa a posição de ambiguidade do homem, quando passa de objeto de um saber para sujeito que conhece. Nesse percurso, afirma que, tendo tido o homem um começo, terá seu fim. Pois, em comunhão com as ideias de Nietzsche, reafirma que, bem logo, o homem terá desaparecido (FOUCAULT, 2007a, p. 444).

Seria, contudo, uma imprudência começar a pensar nas possibilidades de superação do homem como começo e fim de tudo das pedagogias humanistas, sem levar em conta que o próprio Humanismo, em suas várias versões, pela grande influência que teve e por muitos adeptos que fez, não efetivou seu maior projeto: o homem. Realizou a construção de um conjunto de valores que instituiu o homem semi-deus, criatura que, de um lado, abriga a imortalidade da *razão* e, de outro, a mortalidade das *ações*.

⁴² FREIRE, 1987, p. 30

⁴³ *Ibidem*

Sendo assim, não é possível sustentar, como queriam os humanistas, um homem *a priori* puramente racional e de instintos coletivos. Daí uma consequência central para a compreensão do conhecimento humano: todo conhecimento é produzido a partir da composição dos elementos da experiência humana. Podendo aquele estar a serviço da construção ou não do mundo que espelharia o projeto original. Independente do resultado dessa composição, um elemento é comum: a crença na capacidade da reconstrução permanente do homem.

Considerando as adaptações de um modelo de homem, logo de sua continuidade, interessamo-nos em tratar o pensamento educacional brasileiro, de viés humanista freireano, a partir dos pontos críticos ou das incoerências desse modelo que tramita nos limites entre a esperança e a realidade⁴⁴. Enquanto discurso esperançoso, fala de um lugar perdido entre o que é e o que deveria ser. Mas, não trata desse vácuo sobre o prisma da *razão* e sim da *emoção* presente na capacidade de mobilizar os sujeitos na afirmação de valores que transcende o homem e seu lugar, reafirmando um potencial de representar a humanidade e o planeta, partindo do deslocamento do indivíduo ao grupo, do singular ao plural.

Tudo o que dissemos até agora sobre o pensamento e a educação humanista tem sua limitação básica em virtude do enquadramento do homem que efetuaram, isto é, da indisponibilidade em pensá-lo para além do desejo de contemplar sua obra. Seria frustrante imaginar que nosso destino é partilhar uma humanidade comum, que o sentido último de nossa existência se constitui a partir de processos cognitivos que preexistem, persistem e predizem desde sempre e para sempre o que seremos. Aqui vale lembrar as provocações de Michel Foucault quando da apresentação do livro *O Anti-Édipo - Capitalismo e esquizofrenia*, de Deleuze e Guatarri.

[...] A melhor maneira, creio, de ler *O anti-Édipo* é abordá-lo como uma “arte, no sentido em que se fala de “arte erótica”, por exemplo. Apoiando-se em noções aparentemente abstratas de multiplicidades, de fluxo, de dispositivos e ramificações, a análise da relação do desejo com a realidade e com a “máquina” capitalista traz respostas a questões concretas. Questões que se preocupam menos com o *porquê* das coisas do que de seu *como*. Como introduzir o desejo no pensamento, no discurso, na ação? Como o desejo pode e deve desdobrar suas forças na esfera do político e intensificar-se no processo de derrubada da ordem estabelecida? *Ars erotica, ars theoretica, ars politica* (FOUCAULT, Michel. Prefácio (Anti-Édipo) In: Ditos & Escritos VI – *Repensar a Política*. 2010a, p. 104).

⁴⁴ FREIRE, 1996, p.72-84

Trata-se, pois, de um tipo de pensamento em que o fundamental não é enunciar uma verdade, sob a forma de banimento de qualquer outro modo de pensar, mas de combater um pensamento fascista, que segundo Foucault, está em todos nós e nos faz “amar o poder, desejar essa coisa que nos domina e nos explora” (FOUCAULT, 2010a, p 105). Desocupar o espaço e a concepção de verdade em cada um não é uma tarefa fácil, nem será fácil para as instituições, os professores e alunos romper com um modelo de ensino e de aprendizagem identificadas com uma formação do sujeito humanista. Contudo, é preciso refazer o caminho de todas as formas de fascismo instaladas ou próximas de sê-lo, no desejo sempre vivo de intensificar o pensamento.

O desaparecimento do homem humanisticamente construído não é uma lacuna que precisa com urgência ser preenchida. É, contudo, um espaço aberto para novas possibilidades do pensamento. Apostar numa educação do presente e experimentar novos modos de ser e pensar, traduz o exercício de revisitar os nossos modelos de formação. Se estaremos dispostos a seguir em frente, isto é uma outra questão.

1.4 A educação na tarefa de humanizar o homem

Muitas palavras devem, provavelmente, povoar nossas lembranças quando nos reportamos à condição de aprendente; muitas delas, também se aplicam à nossa condição de ensinante. A proximidade de ambas as condições não está na relação necessária que podemos estabelecer entre ensinar e aprender, mas, sobretudo, na lógica que marcou o trabalho de formação do que somos.

A insistência em revisitar essas questões faz sentido porque muito temos a fazer, muito temos a dizer, muito temos a (re)fazer e a (re)dizer. Vale à pena lembrar que a força do discurso humanista dentro dos modelos pedagógicos brasileiros, formou uma parcela significativa de professores que hoje atuam como formadores de outros jovens.

É interessante notar que os educadores humanistas – ao se apropriarem do discurso marxista-existencialista-dialético e de toda uma crença na renovação, derivada da incorporação de novas ideias – produziram respostas às incoerências

do projeto de humanidade, principalmente aquelas que colocaram em xeque a capacidade humana de se renovar. Isto é, reconstruir a si mesmo como projeto. Ao agir em causa própria e articular com este fim o elemento da religiosidade, marca forte da cultura brasileira, os educadores humanistas firmaram no discurso pedagógico brasileiro a relação entre fé e ação. Isto ocorreu a partir da reunião num mesmo discurso das polaridades entre o bem e o mal, que repetem indefinidamente a luta entre os dominantes e os dominados, oprimidos e opressores. Com nessa fórmula os educadores mantinham ordeiramente os educandos, evitando qualquer forma de crítica⁴⁵ às bases de uma educação humanista.

Esse modo singular de fazer educação nos remete, novamente, a um dos maiores representantes dessas ideias no Brasil. Educador, cristão, esperançoso e para muitos, um homem de seu tempo, Paulo Freire é o teórico brasileiro – exemplo clássico do *humanismo/marxista/existencialista em educação*⁴⁶. Sua presença ao longo do texto é uma forma de refletir as marcas que o humanismo deixou, ao longo dos anos, no trabalho de formação do humano, em especial da formação escolar.

A escolha de Paulo Freire e de sua produção teórico/prático-pedagógico permite dois movimentos na investigação do tema no momento da elaboração dessas escritas. O primeiro movimento é a minha própria formação marcada e influenciada pelo Humanismo e pelos escritos freireanos, que hoje, revisito. O segundo movimento é o desejo de encontrar possibilidades de pensar para além do que foi aprendido, de encontrar no caminho da adversidade, da criatividade, um espaço para ousar e dar vazão à formação de um ser humano mais livre⁴⁷.

Nas páginas anteriores venho realizando ou empreendendo algumas reflexões em torno da proposta humanista da Pedagogia de Paulo Freire. Gostaria, no entanto, de esclarecer que tem sido provocante pensar para além de um modelo formativo instituído em mim mesmo; e também renovador pensar em diálogo com Paulo Freire e imaginar alguns deslocamentos necessários quando da inserção, no debate, de novas realidades. Principalmente porque reconhecemos que suas

⁴⁵ A atividade 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; pois bem, a crítica será a arte de inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeição no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra de política da verdade”. FOUCAULT, Michel. *O que é a crítica?*, p. 5 (www.filoesco.unb/foucault). Acesso em 11 de junho de 2011.

⁴⁶ Há que evitar clichês. Mas a presença dessas teorias, na produção teórico-prática de Paulo Freire, precisa ser destacada como forma de reconhecer suas contribuições e as transformações das mesmas quando passam a habitar juntas o mesmo campo referencial.

⁴⁷ *Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.* Cecília Meireles

contribuições ao campo pedagógico foram produzidas num período específico da vida brasileira, em que havia, historicamente, um contexto favorável ao pensamento e à concretização de uma proposta pedagógica-política que até hoje tem gerado estudos e pesquisas. É preciso esclarecer estes pontos para que o trabalho de pensar o homem e sua formação não seja incompreendido por parte daqueles que, de modo dogmático, fechados e presos a modelos e teorias, não se permitem renovar/ousar/recriar com todo respeito os que, em seu tempo, também o fizeram.

Sabemos que olhar para si mesmo é um exercício de atenção. Talvez essa atenção possa se voltar aos itinerários das relações do homem consigo mesmo, com os outros homens e com o mundo. Nessas formas de interação, o trabalho pedagógico, na maioria das vezes, tratou da formação dos homens como uma tarefa voltada e pensada para ele mesmo. Ainda que, esse discurso formativo tenha sido marcado pela inquietação na busca de si mesmo.

Vejamos o que diz Paulo Freire quando trata dessa questão:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 1987, p. 29).

Não deixa de ser uma crença conveniente para um autor que em livros posteriores defenderá a importância de uma educação humanizadora. Tratar a educação como tarefa de humanização vincula-se ao discurso da inconclusão do ser humano⁴⁸. Sem dúvida estas duas palavras (humanização e inconclusão) vão percorrer o pensamento pedagógico de Paulo Freire que, tomando-as como alicerce, edifica uma prática denominada, por ele mesmo, *prática educativo-progressiva*⁴⁹.

Não poderíamos esperar de um educador cristão, influenciado pelo (neo)marxismo, uma posição que não seguisse as bases que marcaram por polaridades os fatos humanos. Repetidas vezes, em *Pedagogia da Autonomia*, declara sua indignação com a *malvadez neoliberal* com sua *ideologia fatalista* e com os que recusam o *sonho e a utopia*⁵⁰.

⁴⁸ FREIRE, 1987, p. 30

⁴⁹ FREIRE, 1996, p. 13

⁵⁰ FREIRE, 1996, p. 14

Não é quanto ao fato de tratar com indignação o neoliberalismo e apostar numa possibilidade de reversão deste modelo político-econômico que Freire pode ser questionado. Mas, pela presença em seu discurso de uma afirmação com tom de verdade absoluta. Verdade inserida no potencial humano para reverter as condições de desigualdade social a partir da ação pedagógica, pois para ele, a educação é um ato de intervenção no mundo⁵¹. Ou seja, a crença em uma essência naturalmente boa, justa e pacífica do homem que, mais dia ou menos dia, revelará suas possibilidades de *ser mais*. Expressão usada por Freire para representar a procura do ser humano por conhecer-se a si mesmo e ao mundo, além de afirmar sua liberdade. Entretanto, é aqui que precisamos nos debruçar com cuidado.

A visão anteriormente descrita, de superação de um estado de provisoriedade contínuo, não é compreendida como uma condição imprevisível, dependente de encontros e, sim, condicionada à espera. Isto é, de uma espera com certeza de realização. Freire discute as contradições da vida dos homens a partir de referências prescritivas. Ou seja, analisa as situações descritas como desumanizantes e prescreve caminhos de superação⁵². Todas as estratégias de humanização estão baseadas em processos progressivos de descoberta das situações de opressão e uma luta incessante para recuperar sua humanidade. “Essa superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. [...] é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora” (FREIRE, 1987 p. 35). Em sua Pedagogia, também nomeada de Pedagogia do homem⁵³, nada mais natural que alcançar, pela experiência existencial, uma vocação ontológica traduzida no humanizar-se, isto é, *ser mais*.

Ser mais é uma categoria chave para a concepção de ser humano em Freire. Não há como pensar a busca de *ser mais*, de humanização do mundo, sem afirmar a presença de uma natureza humana capaz de abrigar essa condição em si mesma⁵⁴.

Em Paulo Freire a força do conceito *ser mais* está inscrita na natureza dos seres humanos⁵⁵, permitindo um refazer-se no mundo humano. Estar em transição,

⁵¹ FREIRE, 1996, p. 109

⁵² FREIRE, 1987, p. 32; 34

⁵³ FREIRE, 1987, p.41.

⁵⁴ FREIRE, 1987, p. 30.

⁵⁵ FREIRE, 1996, p.75-76.

em processo de aperfeiçoamento ou de encontro do humano em si é compreendido por Paulo Freire como uma luta pela humanização. Nascer homem não garante a condição de humanidade, ela precisa ser cuidada. Este estado de atenção a si mesmo e a luta contra todas as formas de opressão é a *vocação ontológica* do ser humano⁵⁶.

A partir daqui se vai poder compreender a estreita relação entre duas categorias chave do pensamento freireano, *ser mais* e *vocação ontológica*. Ambas fortalecem o pensamento pedagógico de Paulo Freire, porque partem do princípio de que cada pessoa se destina a ser o que ainda não é.⁵⁷ O que esta afirmação tem de provocador é que ela já carrega em si mesmo a pergunta e a resposta. Ou seja, cada homem ou mulher carrega em si os elementos que o fazem humano e, se ainda não o são, há de se efetuar uma ação sobre si. Mas, ela serve apenas para recordá-los de sua condição de *ser mais*. Agir tendo presente esta condição é afirmar-se como sujeito de sua própria história, é também, operar uma transformação em si e no mundo.

O caráter inacabado do homem em sua possibilidade histórica é posto a partir da amorosidade de sua transformação. Em Freire, “não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (1987, p. 79). O que ele apresenta é a ideia de uma educação como ato de amor capaz de fazer frente às condições de desigualdade e desumanidade na qual a maioria dos homens, em seu tempo, se encontrava. Todo trabalho estaria, então, fundado no encontro, pela via do diálogo, do homem com outros homens, mediatizados pelo mundo. E nesse processo, caberia à educação, enquanto ato de amor e de coragem, não temer o debate ou a discussão criadora (FREIRE, 2011, p. 127).

Trata-se de uma proposta pedagógico-política que firma uma ação de educar como amorosidade e nunca como enfrentamento. “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p. 80). Assim, toda mudança no homem e no mundo leva o embate para o campo da conscientização⁵⁸.

⁵⁶ FREIRE, 1996, p. 18.

⁵⁷ FREIRE, 2011, p. 61; 67.

⁵⁸ Sabemos que o conceito de conscientização - que o próprio Freire atribui à equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) produzido por volta de 1964 - é descrito como central em suas ideias sobre a educação (FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001. p. 29).

No livro *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, além da afirmação de que somente o homem é capaz de tomar distância do mundo, observá-lo e agir conscientemente sobre a realidade objetiva (2001, p. 29), assinala que Paulo Freire vai trabalhar com variações da categoria conscientização. Ou seja, ele apresenta dois momentos anteriores para uma concretização plena daquilo que ele concebe como conscientização. No primeiro momento “a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível” (Idem, p. 30). Portanto, não é percebida pela consciência que ele denomina *crítica*. Esta primeira aproximação ao nível de experiência da realidade é tratada por Freire como uma consciência *ingênua*. O trânsito de uma *consciência ingênua* para uma *consciência crítica* resultaria na *conscientização*, assim definida:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2001. p. 30).

O reconhecimento por parte de Freire da passagem da consciência *ingênua* à consciência *crítica* decorre também, ao menos em parte, do papel de condutor que a estratégia de libertação ou modo de lidar com a realidade age sobre o homem novo, fruto dessa nova intervenção da pessoa no mundo pelo caminho educativo. Em *Pedagogia do Oprimido* a libertação é um parto doloroso. “O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p. 35). Construir uma forma peculiar de lidar com a realidade é, não apenas, pois, um compromisso histórico, uma consciência histórica, sobretudo, uma inserção crítica na história. “Exigem que os homens criem sua existência com o material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 2001, p. 30).

Converter a luta contra a maldade opressora num tipo de revolução acadêmico-pedagógica, é uma maneira de substituir a luta social, algumas vezes marcada pela violência física, por uma luta pedagógica na qual as palavras tomam o lugar das armas, processando silenciosa e pacificamente a comunhão entre os homens.

Ora, essa é uma tese fundamentada a partir da releitura e composição de partes do existencialismo e do marxismo⁵⁹. De cada um, Freire retira elementos para justificar a condição de existência marcada pela possibilidade de aperfeiçoamento. Tudo isso sobre um duplo movimento, o de melhoramento de uma natureza humana “boa” e de uma capacidade de renovação, de transformação das situações de opressão.

Observamos que é comum no trabalho pedagógico a composição de idéias e argumentos a partir de fragmentos de teorias filosóficas. Mas, a singularidade da Pedagogia Freireana é o uso recorrente da lógica exposta na teoria e sua justificativa das fragilidades dessas propostas apresentando certa inversão de sentido. Como exemplo, podemos perceber o uso frequente da expressão natureza humana.

O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza humana de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um “a priori” da História. O problema que se coloca para mim é que, compreendendo como compreendo a natureza humana, seria uma contradição grosseira não defender o que venho defendendo. Faz parte da exigência que a mim mesmo me faço de pensar certo, pensar certo como venho pensando enquanto escrevo este texto (FREIRE, 1996, p. 36-37).

Importa, destarte, observar que nem sempre a reunião de idéias extraídas de parte das teorias, mesmo que estas sejam construtivas, progressistas ou outra nomeação qualquer, serve à composição de uma teoria pedagógica que retome o debate da formação humana para além de formulações ou prescrições. O grande perigo, que ronda os educadores e os educandos, é a sedução que as teorias exercem. Quase sempre somos apresentados às suas ideias por suas belas palavras que nos dizem como devemos ser, fazer, existir. Por isso é preciso deixar-nos inquietar pelo que nos é estranho, iniciemos pelo estranhamento de nós mesmos.

Assim, desafiados pelo nosso tempo, cada vez mais se impõe a cada um, uma tarefa peculiar. A tarefa de enfrentar uma educação que ensina aos homens a melhorar sua própria obra e confrontar as construções teórico-práticas que insistem em criar formas de ensinar e de aprender. Deste modo enfrentando o impulso “humano” de determinar formas de pensar e de agir. Mas, o que de fato mais importa neste enfrentamento é tratar o homem que existe em cada um de nós. Sua

⁵⁹ FAUSTO, Franco, p.47-52, *apud* TORRES, 1981.

força coexiste com a presença histórica deste conceito em nós mesmos, ou talvez com a crença na eternidade do homem como começo, meio e fim de tudo que há ao seu redor.

1.5 A dialogicidade e sua tarefa de educar na palavra

O trabalho do homem tem sido traduzir o que é. Nessa construção utiliza um importante instrumento, a palavra. Ela age na transmissão e transformação do pensamento. Mas, como transformar o pensar sem cair no risco de produzir novas armadilhas teóricas? Como usar a palavra a serviço da liberdade, da diferença?

Falar e escutar são, efetivamente, dois movimentos importantes para essa transformação do pensar, pois atuam na reflexão do que é produzido e na construção de um novo modo de pensar as coisas no mundo. O sentido que atribuímos às palavras nos mobiliza à reflexão ou à ação, ou a ambas. Assim, quem fala e quem escuta constrói sentidos diversos. O que não situa o falante e o ouvinte em erro, mas em diferentes interpretações que não produzem inverdades, mas diferentes pontos de vista.

Quando o Humanismo estendeu suas idéias a um número crescente de adeptos o fez porque trazia ou apresentava uma versão e uma resposta para as inquietações de seu tempo. Não foi diferente com a proposta de uma Pedagogia da libertação, forjada com base em uma interpretação da realidade que parte da relação entre dominação e libertação⁶⁰ e da crença no homem como fazedor de sua história. Freire assinala que, “um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas” (FREIRE, 2001, p. 44). E, hoje, quando indagamos esse universo também o fazemos inquietados pelas perguntas do presente.

Desde sempre fomos ensinados a agir conforme crenças e/ou valores de nossa cultura⁶¹. A proximidade entre o pensar e o agir daria o tom de coerência e

⁶⁰ Ver em FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

⁶¹ A cultura, para Paulo Freire, carrega um sentido específico. Ela é a contribuição do homem à natureza. Ela é também “todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (FREIRE, 2001, p. 43).

respeito às regras estabelecidas socialmente que, quase sempre precisam contemplar o universal no singular. Ou seja, seria preciso agir de tal modo que nossa ação pudesse ser aceita e validada por todos, desde o homem mais próximo ao mais distante. Essa lógica funda-se na posição que afirma a ideia do universal. Universalizar o pensar e o agir garantiriam a equidade entre os homens. Deste modo é possível falar de um ser humano universal, conseqüentemente, de um comportamento também previsível.

Legitimar o previsível é, em certa medida, o mesmo que antecipar o pensar e o agir humano. Será isto possível? Parece que a própria história da humanidade já respondeu negativamente ao nos mostrar que este projeto de racionalidade⁶² que previa liberdade e igualdade para todos vem sendo sistematicamente recusado pelos diferentes modos de agir no mundo e com os homens.

De modo mais preciso, se o Humanismo e suas idéias nascem com a proposta de encontrar uma natureza humana universal, a vida reage com escritas múltiplas diversas, sua constante é ser imprevisível. Nem sempre o conhecimento é usado em favor da humanidade de maneira equitativa. Alguns são beneficiados em detrimento de muitos outros, e são muitos os que da produção da ciência e da técnica recebem migalhas.

Nessa escrita – que vai se redesenhando desde o Humanismo da Renascença passando pelo Iluminismo do século XVIII – há um progressivo movimento a favor do ser livre, criador de si mesmo, e da afirmação de um estado de humanidade ou de humanização que precisa ser buscado e carece ser alcançado e para o qual se deve evoluir. A transição para o homem que cria a sua natureza e não mais se submete a uma natureza determinada é possibilitada pela transição do Humanismo renascentista para os humanismos modernos e contemporâneos (NOGARE, 1990, p. 56- 80). Para esse modo de conceber o mundo e os homens, a realização da humanidade não seria apenas um ideal individual, mas uma finalidade que só pode ser atingida pela espécie humana como um todo.

Dentro do diálogo que estamos estabelecendo com o Humanismo, em especial, com uma versão pedagógica do Humanismo brasileiro, na expressão do trabalho pedagógico de Paulo Freire, é fundamental que o trato com a palavra tenha,

⁶² Também descrito como projeto da modernidade que, mesmo provocando opiniões divergentes, ainda se mantém como um tema atual. Para aprofundar a temática ver, entre tantos: WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora Martins Claret, 2001 e HABERMAS, Jürgen. *O discurso Filosófico da modernidade*. Tradução de Ana Maria Bernardo et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

não apenas, uma significação para a teoria que a traduz. Mas, sobretudo, nos permita conhecer as articulações estabelecidas uma vez que elas representam a força da relação entre a teoria e a prática, em suas diferentes formas de transpor do particular para o universal e vice-versa.

Sabemos que Paulo Freire insiste numa atuação político-educativa em que aprender a ler é aprender a dizer a palavra. Não qualquer palavra. Mas, palavras verdadeiras que ajudem os homens a transformar o mundo. Tomemos, então, como ponto de partida para pensar a força da palavra na transformação do homem e do mundo, o *diálogo*. Ou usando uma expressão de Freire, o diálogo como fenômeno humano⁶³. Ao iniciar o capítulo – *A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade em Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 77) diz ser indispensável algumas considerações em torno à essência do diálogo. Para ele, o diálogo como fenômeno humano se deixa revelar pela palavra. Mas, não se encerra nesse processo, segue revelando duas outras dimensões importantes. A dimensão da ação e da reflexão (FREIRE, 1987, p. 77).

O critério instituído por Freire para estabelecer uma relação entre a palavra e o diálogo está preso a duas dimensões: ação e reflexão, “de tal forma solidárias, em uma interação, tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra” (FREIRE, 1987, p. 77). Se isto é um recurso teórico-prático para Freire, o problema está em saber quando essa palavra, expressão de um dizer verdadeiro, está a serviço de um mundo transformado para o bem de todos ou de uma pequena minoria. Dito de outro modo, como saber que o resultado da *práxis* (ação – reflexão) pode com certeza gerar um compromisso de transformação?

Parece-me significativo sublinhar esta questão porque se trata de uma composição muito delicada. Justamente pelo fato de que a definição que Freire propõe para a palavra é que ela se transforma em compromisso do homem com o mundo através do seu ato de amor por ele⁶⁴. E justifica essa afirmação vinculando a palavra ao adjetivo verdadeira. Palavra verdadeira seria, então, aquela que transforma o mundo⁶⁵. Se a palavra dita não age com esse fim, ela é definida como palavra inautêntica⁶⁶. Ou seja, aquela que não pode transformar. Se insisto um

⁶³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987, p. 77.

⁶⁴ FREIRE, 1987, p. 80

⁶⁵ FREIRE, 1987, p. 77

⁶⁶ FREIRE, 1987, p. 78

pouco mais nestas considerações é porque elas me parecem importantes para alcançar o movimento entre palavra-diálogo-transformação.

Em Paulo Freire não há como negar sua intenção de um dizer verdadeiro a serviço da transformação. Tanto que ele afirma “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 78). Assim, segue advogando em prol de um destino previsível para o dizer humano. Contudo, trata também de apresentar uma possibilidade da palavra não representar o dizer verdadeiro, o que deveria ser, no máximo, uma exceção. Para ele, a palavra que não age na transformação é resultante da dicotomia entre ação e reflexão.

Uma espécie de inversão negativa, em que as duas dimensões (ação-reflexão), pensadas em sua inseparabilidade, tomam forma e produzem um certo desajuste na experiência humana da palavra. Freire, assim, prediz duas possibilidades de negatividade da palavra. A primeira, quando a palavra dita produz apenas reflexão e, assim sendo, não transforma a realidade. Ao não realizar sua dimensão de ação – que Freire traduz em “palavra inautêntica – é palavreria [...] palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, Pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 1987, p. 78). E, uma segunda possibilidade: quando se enfatiza a exclusividade da ação em detrimento da reflexão, a palavra se converte em *ativismo, em ação pela ação* (FREIRE, 1987, p. 78). Com isso, Freire tenta mostrar que, em sua lógica, não pode haver dicotomias. Tudo deve seguir de forma equilibrada.

De fato, esse é um modo de pensar que não permite grandes deslocamentos. Pois bem, como lidar com as formas “diversas” presentes nos diálogos que estabelecemos com outros homens e com outros mundos? Parece que a teoria pedagógica freireana, de imediato, já responde: não será possível fundar uma palavra verdadeira se não se seguir à risca a prescrição estabelecida. Então, o que fazer com os que não conseguem cumprir o prescrito? Creio que é preciso recorrer a uma lógica diferente da que fundou essa problemática para obter alguma via de saída desse labirinto imposto por um pensar que se diz verdadeiro e certo.

Em meio a uma escrita que apresenta uma análise do Humanismo em nossa cultura, Michel Foucault, no artigo intitulado “O homem está morto?” sustenta que a saída de um pensamento humanista e dialético exige abrir espaço para o pensamento não dialético, que segundo ele, ainda estaria em formação. Mas, já dá

sinal de existência através de Nietzsche, Heidegger, Russell, Wittgenstein e Lévi-Strauss. Nesse contexto, Michel Foucault descreve um pensamento não dialético:

Parece-me que o pensamento não dialético que se constitui agora não põe em jogo a natureza ou a existência, mas isso que é o saber. Seu objeto próprio será o saber, de tal modo que esse pensamento esteja em posição segunda em relação ao conjunto, à rede geral dos nossos conhecimentos. Ele terá que interrogar sobre a relação que pode haver, por um lado, entre os diferentes domínios do saber e, por outro lado, entre saber e não-saber (FOUCAULT, Michel. "O homem está morto?" p.3).

Tudo em Foucault é provocativo. E essa provocação nos força a reconhecer muitos outros caminhos possíveis. Sem dúvida, é trabalhar com um pensamento que respeita e estimula a correspondência entre os conhecimentos e não elimina ou expulsa qualquer desvio de conduta de um pensamento. Se ainda não é real pelo menos passa a ser possibilidade para todos. Principalmente porque em sua maneira de tratar as transformações do mundo presente, Foucault, o faz apontando algumas alternativas. Mais à frente no mesmo texto diz que: "a linguagem vem se alojar precisamente onde o homem acaba de desaparecer" (FOUCAULT, p. 4).

Essas observações talvez nos ajudem a colocar o problema do diálogo e da palavra para além de um dizer certo e verdadeiro. Ou quem sabe, um dizer deslocado de nós e de nosso olhar de um mundo que enquadra apenas com a lente do racional. Estamos vivendo num tempo de mudanças e a linguagem vem se alojar, onde antes, apenas só cabia ao homem e seu projeto de humanidade (FOUCAULT, p. 4). Se essa é a abertura que o presente encontra para responder nossas inquietações precisamos abraçá-la, ainda que seja um futuro a construir. Sejamos ousados.

O que permanece na mudança é a convicção de que a busca pela transformação abrange a linguagem enquanto uma das formas de ação do pensamento, mas não se refere apenas ao trabalho da racionalidade, do *logos*. A linguagem e o pensamento vão compor um espaço propício para empreender um trabalho de formação do homem, que precisa ser lembrado permanentemente de seu papel dentro da construção do mundo genuinamente humano.

Diante de todos esses argumentos que mostram os paradoxos das teorias que fundam seu trabalho centrando-se na idéia de homem, certamente, passa a ser desestimulante pensar um trabalho pedagógico empreendido a partir desse percurso. Principalmente porque o trabalho sobre o humano é fundado, algumas

vezes, numa moral disfarçada em palavras doces, que afirmam um final sempre feliz. Isto é, moral construída sobre uma imagem do homem e do mundo como projeto único para os distintos homens em seus diferentes mundos. Aqui me refiro ao trabalho exaustivo de modelos pedagógicos⁶⁷ que agem sobre o homem a partir da afirmação de valores universais como estratégia de transformação de uma mudança individual e, conseqüentemente, da soma desses esforços individuais num plano coletivo.

Ora, isso não é o fim do sonho nem da esperança. Mas, a possibilidade de realizar um olhar mais rigoroso sobre o discurso pedagógico, principalmente na relação entre teoria e prática. Em Freire, a palavra permite articular ação e reflexão, pois toda transformação da realidade exige pronunciá-la. Ao pronunciar o mundo modificamo-lo através da palavra, concebida *como palavra verdadeira*, aquela que pode ser identificada à *práxis* e traduz a estreita relação entre um modo de interpretar a realidade e a vida, e a ação que resulta numa transformação.

O trabalho de transformação, embora realizado com outros homens, é sempre uma ação, com a intenção de transformação de algo exterior ao sujeito. Tem a ver com um desejo de intervir no mundo, de apresentar uma interpretação da realidade para modificar esta mesma realidade. E pouco, permitir uma transformação de si mesmo.

O problema é que, no âmbito da pedagogia freireana a palavra é anunciada como valoroso recurso no fazer-se homem. Quando fala de sua autenticidade, de sua veracidade impõe ao homem um estado de consciência de seu papel no mundo, logo, da inevitável transformação deste mesmo mundo. Quando falo de uma consciência de transformação, não falo senão de um outro modo de pensar que não parte de homem e de mundo previamente separados e determinados em seu dever ser para cumprir o planejado. Isto é, não traduz um projeto de homem e de mundo em permanente estado de aperfeiçoamento. Por isso, em Freire e demais pedagogias de cunho humanista, a consciência não poderia estar senão delineada na palavra e na ação. Nesse contexto, o ato verdadeiramente educativo precisa tornar o educando senhor de sua palavra. Assim, a ação educativa é sempre de

⁶⁷ Nas últimas décadas têm sido consolidadas propostas pedagógicas que trabalham na formação de valores para o bem comum. Como exemplo, podemos observar toda uma produção nacional e internacional que tratam de discutir sobre Educação e valores, Educação e ética. No Brasil, a marca dessa influência, no âmbito governamental, foi evidenciada na publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em especial, a volume que trata da ética.

acomodação através da comunhão entre os homens, como podemos perceber nos lembretes freireanos: *Ninguém educa ninguém, mas os homens se educam em comunhão; Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo; Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão* (FREIRE, 1987).

Trata-se, portanto, no trabalho de educar, de recuperar a humanidade roubada, portanto um trabalho preso à esfera do previsível. Para educar e para ser educado é necessário que a palavra verdadeira seja absorvida e transmitida pelo homem. A presença das singularidades em comunhão permite observar a relação entre os homens a partir de apenas um percurso, o sujeito construído e criado para realizar a si mesmo enquanto projeto desde sempre previsível. Por isso, diz Freire:

O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. Pelo jogo constante destas respostas o homem se transforma no ato mesmo de responder (FREIRE, 2001, p. 42).

Quando visto por este modelo, o homem nada mais é que uma representação de seu próprio criador. Isto é, o outro é um produto de meu pensamento, assim como todas as coisas que estão em seu entorno. Pensar é, então em certa medida, pensar em si mesmo. Isto significa dizer que o homem de quem falo, em quem aposto uma transformação é uma representação, uma ideia, construída pela capacidade de resgatar o projeto de si mesmo. Pois, o outro sou eu mesmo.

Vejamos que essa relação binária, criador e criatura, representou nas propostas pedagógicas humanistas, no Brasil, o trabalho de superação do opressor em si, da afirmação dos direitos, da presença de normatização do comportamento e de inúmeras ações de recuperação da essência humana nos humanos. O desvio de uma condição plena de “civilização” é marca do deslocamento ou do afastamento do homem de si mesmo. De todo modo, o trabalho de formação do homem está fundado no conceito, numa ideia fruto da representação. A educação mesmo carregando a “boa” intenção de libertar o homem, o faz sob a lógica do aprisionamento. Propõe libertar o que não pode ser libertado. Isto é, constrói um homem sob as bases da representação desse mesmo homem. Ou no dito popular troca seis por meia dúzia.

Há de se considerar nisso tudo o fato de que a educação e seu trabalho formador mobilizam racionalidade e linguagem para afirmar uma relação entre

homens fundada sobre as bases do saber, traduzido no aprender e no ensinar. De tal modo que é possível ensinar qualquer coisa a qualquer um. Ou seja, qualquer limite pode ser superado e sua superação está nas bases de um trabalho cuidadoso sobre o pensamento do outro, que nada mais é que uma ação sobre si mesmo. Homem e humanidade são, portanto, partes de um todo.

Além disso, também é realizado um trabalho pedagógico que inibe a diferença, aqui entendida como pensar e agir para além do que é ensinado. No desejo de afirmar uma dimensão universal em cada singularidade, a formação do homem passa a ser a repetição do mesmo. Ou seja, basta ensinar a cada um a mesma informação, o mesmo conteúdo, que será possível controlar, e por que não, realizar uma educação para todos os homens.

Seguindo todos os passos de um projeto de homem e de mundo, seria cada vez mais fácil afirmar uma educação para todos. Educar na igualdade é eliminar toda a diferença. Assim, uma educação que busca um fim, a igualdade, trabalha em favor do processo de efetivação do homem e da humanidade enquanto projeto unificado. É preciso, no entanto, reconhecer que o trabalho formativo ao seguir essa lógica desconsidera que o trabalho sobre o pensamento do homem está para além de “educar para”, importa lembrar que o aprendizado é uma mudança e, sobre ele, não se pode ter controle.

Ao mesmo tempo, essa disposição ao descontrole, à diferença, vem se colocando como um permanente desafio da aprendizagem que transforma em primeiro lugar o homem, este, uma vez transformado passa a perceber a si mesmo, aos outros e ao mundo também em processo de transformação. Se a plasticidade humana ajuda na construção de muitos mundos possíveis é porque mais que meros repetidores, somos criadores. Criar é reinventar a si e ao mundo permanentemente. Teremos nós coragem de enfrentar o desafio deste trabalho?

1.6 Ética e formação humana: de que estamos falando?

Entre os grandes temas, na atualidade, que predominam no discurso pedagógico brasileiro, destacam-se a ética e a cidadania como conceitos centrais para pensar as questões da formação humana, em especial da formação escolar.

Assim, tanto os princípios constituidores da nação brasileira, representados na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, quanto os das legislações daí decorrentes: Lei e Diretrizes e Bases da Educação de 1996, seguida do Estatuto da Criança e do Adolescente, como exemplos, tornam-se os instrumentos que orientam e legitimam a busca de uma transformação na realidade pela via da intervenção na pessoa humana. Isto é, nas formas teórico-práticas que permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações, individuais ou coletivas, na direção de um estado de democracia⁶⁸. O que implica o retorno ao pensamento de universalidade, a partir da crença de que, para que todos possam viver em harmonia, cada um precisa seguir as mesmas normas de comportamento, desde sempre presentes nas sociedades humanas civilizadas.

A forte presença no trabalho pedagógico escolar do discurso da formação humana atrelado a uma dimensão ética, forjada nas fronteiras entre o conhecimento empírico e conhecimento moral, relaciona-se diretamente com as questões que envolvem o pensamento do homem na transição do individual ao universal. A dimensão pedagógica tratou de articular três elementos basilares: a capacidade humana de pensar; a condição humana de sujeito individual; e a concepção de natureza humana, para consolidar nas bases de sua proposta formativa, sua dimensão valorativa.

Observando com atenção cada um desses três elementos, parece-nos perceptível que há uma certa tensão entre um movimento de passagem e a permanência. A passagem está claramente marcada na aposta de que o pensamento e o homem individual podem ser transformados ou encontram-se em transformação. Ambos os elementos são transitórios e estão à mercê de inúmeras condições que podem determinar ou propiciar uma infinidade de pensamentos e de “figuras” de homens. Mas, quando se fala em natureza humana, de imediato, se pensa numa fixidez, na existência de algo desde sempre presente, imutável e permanente. Esta aparência contraditória ou interdependência de elementos age como elo que une, numa mesma proposta, pensar o homem na dimensão da passagem e da permanência.

Talvez nem uma nem outra dimensão, possam ser caracterizadas apenas, conforme as descrevemos. E então, o que de fato, une ou separa os três elementos

⁶⁸ Ver BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

descritos não são suas condições primárias, mas a intenção que as move. Sendo assim, a conversa é outra.

No cenário pedagógico, a ética tem sido utilizada para afirmar um discurso que busca, na transmissão de um modo de vida de gerações anteriores⁶⁹, o modo correto/adequado/apropriado de viver. Todo trabalho tem sido preservar e repetir formas de pensar e agir que firmem condições mais justas dentro de um viver coletivo. Nessa lógica, afirma-se que a vida das gerações passadas era melhor, portanto, mais harmoniosa e justa; e nada mais coerente que buscar no passado, a orientação para o presente.

Na certeza de que o trabalho pedagógico poderá realizar com êxito a tarefa de transposição de ideias. Não haveria problema algum em inserir no discurso pedagógico a ética e sua dimensão valorativa. Em especial, o conjunto de normas que estabelece um vínculo original entre a geração em formação e as gerações passadas. De tal modo que, nessa transposição, fosse preservado o modo de viver coletivo tanto na dimensão do pensar quanto na dimensão do agir.

Ferraro (2008, p. 29) mostra que essa preocupação atual com as questões éticas no plano educativo e um repensar a relação entre gerações passadas e a presente, se consolidou a partir da preocupação com o futuro das novas gerações. “Isso demonstra a insistência da palavra ética, a qual se encontra em todo documento, em toda prática de saber e em todo agir relacional” (FERRARO, 2008, P. 29). Para Ferraro, a ética enquanto marca da aproximação e revisão das relações sociais, não pode ser negada em sua ação de intervenção, naquilo que ele chama de “Leis do Tempo”. Nesta lógica, Ferraro argumenta que:

Se, então, a Pedagogia deve ser repensada em referência à ética é porque a relação pedagógica não pode se encontrar separada da cidade e do agir social, nem pode ficar de fora das questões de gênero, das gerações e da geração (FERRARO, 2008, p. 29).

A preservação do patrimônio moral pela via pedagógica não poderia escolher outro caminho, a não ser aquele que expõe a tensão entre um modo de conduzir, que fazemos tão bem quando ensinamos e, um modo de revelar uma escolha, que passa pelos elementos de nossa cultura, mas é renovada pelo modo singular pelo

⁶⁹ No artigo “A linha, a medida e a espera do futuro interior”, Giuseppe Ferraro vem desenvolvendo uma reflexão em torno à questão da ética e sua relação com a Pedagogia ou o pedagógico. FERRARO, Giuseppe. In: BORBA, Siomara & KOHAN, Walter. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 27- 39.

qual escolhemos governar nossa existência. Essa linha tênue, que marca o estado de ser e estar sendo, carece do conhecimento da medida, de um equilíbrio, como descreve Ferraro (2008, p. 31) quando se remete a Heráclito e sua produção em relação à ética.

[...]Heráclito necessitou escrever como o *éthos* humano, *anthrópeion*, à diferença do *éthos* divino, carece do conhecimento da medida, *gnôma*. Porém, só o *éthos* divino tem “conhecimento da medida” porque a medida que o *éthos* humano é chamado a conhecer é a medida do tempo. O divino não conhece o tempo das etapas e dos períodos. O tempo do divino é todo junto, aiônico. [...] Contudo, é também por isso que a medida em ética para o humano deve ser a geração, como gerar a vida para defender/se a/da vida. O dentro da vida deverá então ser entendido como *éthos* (FERRARO, 2008, p. 31).

Heráclito demarca um espaço para o divino e outro para o humano e uma diferenciação não excludente entre ambos. Mas nesta construção o que agora nos interessa é perceber que, para o humano, estar na dimensão da ética é realizar concomitantemente a renovação da vida em si mesma e preservar a vida para outros. Dito de outro modo, não será possível compreender o debate da ética no campo do pedagógico sem pensá-lo no duplo movimento de morte e nascimento de uma vida que, em parte é passado (herança e tradições) e em parte é futuro (transformação).

Assim, é possível vislumbrar possibilidades na trajetória das práticas pedagógicas que tomem a ética como elemento basilar sem submetê-la às disposições e às estratégias didáticas que se fundam num único e possível discurso: o discurso que insiste em uma ética universal do ser humano e não toma como referência o patrimônio moral das gerações passadas, mas insiste em determinar para todos um único patrimônio, aquele construído com base em um ideal de universalidade.

Para exemplificar a argumentação vamos recorrer, no trabalho pedagógico de Paulo Freire, às explicações que consolidam, em sua teoria, a necessidade de aprender/ensinar uma única forma de agir sobre o mundo. Essa ação é marcada pela luta contra toda a dominação/opressão sofrida pelos oprimidos. Mas não está circunscrita aos limites de uma ação política contra a dominação e sim, ao esforço de uma ação pessoal e subjetiva sobre si mesmo (FREIRE, 1987, p. 37).

Recorrentemente em *Pedagogia da Autonomia*, mais especificamente no texto nomeado, “Primeiras palavras”, o autor insiste em afirmar a expressão *ética universal do ser humano*, com a justificativa de ser ela uma forma de demarcar as

fronteiras entre o que parece e o que está posto na realidade. Mais que uma expressão do jogo linguístico, Freire define claramente o que propõe quando afirma defender uma *ética universal do ser humano* (FREIRE, 1996, p.13-20).

Ao se referir à ética ele o faz atrelando seu sentido ao de responsabilidade da tarefa docente e de uma natureza da prática educativa (FREIRE, 1996, p. 15). Assim descrevendo-a:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p. 16).

Mais à frente, o autor afirma:

De quando em vez, ao longo deste texto volto a este tema. É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa especificamente humana (FREIRE, 1996, p. 17).

Ainda mais à frente:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infieis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História (FREIRE, 1996, p. 18).

Seguindo a mesma lógica, Freire afirma que mulheres e homens, enquanto sujeitos histórico-sociais, tornam-se sujeitos éticos a medida que comparam, valoram, intervêm, escolhem ou decidem sobre os caminhos verdadeiros que devem seguir (FREIRE, 1996, p. 33). Esse caminho certo, esse *pensar certo* é promovido por uma ação educativa sobre o sujeito. Por isso, que o trabalho educativo deve ensiná-los a desempenhar cada vez melhor seu papel na sociedade. Assim, Freire nos lembra que *educar é substantivamente formar* (FREIRE, 1996, p. 33).

Desse modo, a articulação do pensamento sobre o ser ético e uma ética universal do homem se funda no progressivo desenvolvimento de um *pensar certo*, descrito como resultado de uma compreensão dos fatos (FREIRE, 1996, p. 33) imbricada em princípios éticos, logo numa postura de responsabilidade. Mais uma vez, não é de estranhar que no pensamento de Freire as explicações sobre um

conceito sempre se alia a uma nova categoria. E, antes de prosseguir a reflexão sobre a ética e suas relações com o pedagógico, é preciso atentar para essa nova categoria: *pensar certo*.

Não é, simplesmente, por ela aparecer articulada a uma resposta sobre a questão da ética que a torna especial, nem tampouco pela recorrência do conceito em diferentes obras de Paulo Freire que ela será firmada como uma categoria de grande importância para compreender a relação entre a teoria e a prática. Mas, sobretudo, pela força da própria expressão: *pensar certo*.

Freire expõe, em termos pedagógicos, que a categoria *pensar certo* está atrelada a uma exigência para a dialogicidade, a um pensar dialético como característica do educador/educadora progressista, e uma exigência fundamental diante dos desafios atuais de praticar uma educação progressista⁷⁰. Sabemos que essas variações foram sendo construídas ao longo de suas obras e, que, a cada momento, elas serviam para firmar, de início, a ideia de um pensar diferente, revolucionário, comprometido com os grandes ideais de uma Pedagogia da Libertação, e, por fim, uma postura ou característica que todo educador deve ter para realizar uma pedagogia humanista-libertadora. Vejamos com um pouco mais de detalhe como Freire apresenta suas ideias.

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. [...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE 1996. p. 37).

O modo como Freire apresenta seus argumentos mostra-se interessante porque literalmente diz: *pensar certo, é fazer certo* (FREIRE, 1996, p. 34). Esta afirmação não estaria um tanto diferente de uma prescrição ao homem de como pensar e agir seguido de orientações preestabelecidas. Observemos que o conceito de ética que envolve o ser humano ético está centrado no sujeito e na relação que não poderia resultar diferentemente daquela que prescreve uma postura previsível. Insisto nesta questão – a de uma certa resposta desde sempre esperada, para os

⁷⁰ Ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

que se dizem ou passam por uma educação ou formação ética nos moldes de uma pedagogia freireana – porque ela abriga uma lógica em que o tornar-se ser, passa impreterivelmente, por uma intervenção externa advinda de um trabalho do pedagógico. Contudo, essa ação pedagógica diretiva não se completa se não houver uma prática testemunhal. Ou seja, um certo convencimento para além do científico, um convencimento inquestionável. Aqui me refiro à dimensão religiosa, que necessita, além do convencimento pessoal, de uma validação dos demais seres. Quando digo que para afirmar quem é a pessoa, basta que todos a testemunhem, estou me referindo à inseparabilidade descrita por Freire, que ata o pensar e o agir como resultante da transformação do ser ético (FREIRE, 1996, p. 34).

Sem dúvida, esse pensamento, para se firmar, precisou percorrer um longo trajeto, que certamente passou pela influência do Iluminismo e de uma boa dose de Cristianismo. Cada uma delas, com maior ou menor importância, permitiu a afirmação – dentro das propostas pedagógicas humanistas, aqui exemplificada na pedagogia humanista de Paulo Freire – de um forte pensamento moral de cunho prescritivo do agir certo. No centro do debate está a afirmação de que a prática educativa enquanto prática formadora é essencialmente ética. Assim, a ética passa a representar um conjunto de comportamentos válidos, aceitos e necessários para instituir uma *ética universal do ser humano*, que se traduz na presença de comportamentos universalizáveis.

Mas, não é apenas o pensamento em formação enquanto intelecto que recebe um investimento moral. Paralelamente ao trabalho ideológico houve um investimento na ação. Ou seja, passou-se a exigir do educando um engajamento em atividades que afirmassem sua predisposição para a liberdade e autonomia sobre suas próprias ideias. Sem considerar uma concepção de ética, que atravesse o pedagógico no sentido de permitir movimento ou liberdade de criação de modos de vida consoantes às realidades e às escolhas individuais. De tal modo que os educandos venham a ser, cada vez mais, mobilizados a uma conformação de suas condições de sobrevivência a comportamentos padronizados. Isto é, em comunhão com os demais educandos, independentemente das condições específicas em que cada um pudesse se encontrar. O trabalho parte da exterioridade para a interioridade e nunca de uma travessia em nós por nós mesmos.

Esse quadro interessa certamente porque revela uma prática educativa moralizante indissociada de uma convivência humana também moralizante. Na possibilidade de construir uma sociedade ética, haveria espaço para uma moral com fundamento leigo. Assim, o homem passaria a ser senhor de si, em seu pensar e em seu agir. A liberdade, comungada com racionalidade, fundaria uma moral humana. Assim, agir moralmente seria agir racionalmente. Essa condição respaldaria a presença de um desejo de realização, de felicidade que caberia a todo homem que optasse pelo cumprimento das leis que orientavam o seu destino.

Formular algumas perguntas pode servir de ajuda para dar vazão às inquietações surgidas quando somos atravessados por tantas provocações. Lembrome aqui do desafio que Foucault nos faz, quando diz: “o que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem torna-se algo diferente do que você era no início” (FOUCAULT, 2006, p.294). Sabemos como é difícil pensar para além do que está posto para nós como uma verdade. Descobrir-nos livres, é ainda mais difícil. Outra vez, sejamos ousados.

Poderíamos iniciar perguntando: onde reside a necessidade de uma educação, que atravessada pela ética, insiste em formar o homem humano? Não vou me alongar em argumentos demasiadamente conhecidos por todos e que têm a ver com as questões apresentadas nos parágrafos acima. Por isto, será preciso pensar numa nova pergunta. Que estratégias podemos mobilizar para pensar uma formação diferente da que temos, e que não seja construída nas bases de uma oposição? Quando me refiro ao cuidado que devemos ter nas polarizações é porque sabemos que, na tentativa da diferença, somos, na maioria das vezes, levados a substituir um modo de pensar por outro. E isso, nem sempre representa uma positividade no trabalho do pensamento que desejamos construir.

Inevitavelmente, no contexto que se delinea, tendo a pensar, ou melhor, a relembrar uma passagem do diálogo de Platão, *Laques*, em que Sócrates nos alerta para o que devemos observar, quando realizamos um exame⁷¹ de algo que nos provoca. O exame não pode ser o das estratégias ou processos, mas daquilo que se examina. Em nosso caso, o que examinamos é o que estamos chamando de ética. Mas, o que está em seu centro é um modo como os indivíduos se relacionam ou são

⁷¹ “Portanto, numa palavra, sempre que alguém examina algo, acontece que a deliberação é sobre aquilo em vista do qual se faz o exame e não apenas sobre aquilo que se investiga em vista de algo”. (*Laques*, 185d)

postos a se relacionar, dentro do processo formativo escolar, com as práticas de formação.

Também em Michel Foucault, em especial, no segundo volume da *História da sexualidade: o uso dos prazeres*, encontramos elementos que nos ajudam a pensar com mais potência as questões que envolvem os processos de constituição do sujeito. Na medida em que, ao investigar as intersecções entre uma arqueologia das problematizações e uma genealogia das práticas de si dentro da análise do homem do desejo (FOUCAULT, 2009, p.20), nos possibilita pensar de que maneira o sujeito vai incorporando, como uma parte de si, algumas condutas que o afirmam dentro do modelo proposto para si e não um modelo proposto por si mesmo. De tal forma que ele mesmo, o sujeito, não estranhe essa “obrigação” de pô-la em prática.

Foucault tratará de esclarecer essa ideia a partir do que ele chama *modo de sujeição*. Ou seja, “à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática” (FOUCAULT, 2009, p. 35). De algum modo, somos levados a responder ao que nos é ensinado. E, sem dúvida, isso ocorre pelo “cuidado” do trabalho formativo sobre nós. Contudo, não somos transformados em um sujeito, cumpridor de regras, valores e normas de conduta, pelo simples contato que estabelecemos com elas. É preciso que regras, valores e normas, impliquem também uma certa relação do sujeito consigo mesmo.

[...] Essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 2009, p. 37).

Entenda-se bem: não há constituição de um sujeito moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral e esta, sem as práticas de si que as apóiem (FOUCAULT, 2009, p. 37). Foucault, afirma, mais à frente no mesmo texto, que, os dois aspectos: códigos de comportamento e formas de subjetivação podem juntos, representar o modo como o trabalho ético se efetiva nos sujeitos (FOUCAULT, 2009, p. 38). Com bases, nessas contribuições foucaultianas, fica a reflexão de que o trabalho formativo que toma os elementos específicos de uma moral não pode prescindir de um movimento do sujeito de si para si mesmo.

Importante notar, entretanto, que em Foucault o termo ética vai referir-se a todo o domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral⁷² e não uma afirmação de nossa marca humana transcrita na natureza humana⁷³. Essa distinção permite um acompanhamento não apenas de visões diferentes, mas, sobretudo, mostrar uma questão decisiva, que dá lugar a pensar uma prática formativa com ares de mais liberdade.

⁷² No *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores* podemos encontrar transcrito no verbete ética um desdobramento desse conceito ao longo dos seus livros. (CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 155-157).

⁷³ FREIRE, 1996, p. 18

2 O HOMEM NA TRAVESSIA DE SI MESMO

Como vimos no capítulo anterior, pensar o homem⁷⁴ não é uma tarefa de hoje. Há muito o próprio homem tem se debruçado sobre as coisas que o cercam, a natureza, os objetos, a linguagem e o seu próprio ser. Cada um destes elementos dá lugar, no tempo e no espaço, às indagações próprias a uma determinada época e aos sujeitos que a habitam.

A tarefa é tão desafiante que o retorno ao tema do homem e às formas de sua constituição sempre produziu muito interesse e despertou muita curiosidade, principalmente para aqueles que se sentem inquietados pelo tema e buscam compreendê-lo para além do que está posto como verdade. Hoje, esta inquietação nos leva a observar a formação do homem para além de modelos que instituem um modo único e correto. Embora reconhecendo a diversidade do debate sobre o tema, não seria possível pensá-lo sem inserir neste contexto a escola e seu trabalho de formação, bem como o homem como sujeito da travessia de si por si mesmo, revelando-se para além de um objeto de saber, firmando-se em seu estado de autoria. Autoria na qual sua escrita é de si para si mesmo.

Assim, não se trata, de elencar numerosos estudos sobre o tema; trata-se de potencializar as inquietações, de percorrer caminhos encobertos pelo discurso de verdade. Com isso justificamos a escolha dos estudos de Michel Foucault⁷⁵, quando do retorno às filosofias da antiguidade (greco-romana) que permitiram conhecer e refletir sobre dois movimentos, que na história da filosofia foram firmados pelas noções de conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) e de cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Bem mais que um estudo histórico-filosófico, o trabalho investigativo de Foucault nos conduz a refazer o caminho que instituiu uma forma de pensar o homem e o modo pelo qual ele mesmo torna-se subjetividade, resultando ou não

⁷⁴ Optamos por manter a palavra homem no início do texto por ele, neste momento, traduzir melhor as indagações que marcaram o debate em torno de sua figura. E de certo modo, preservar as reflexões que só puderam ser realizadas a partir do sentido a ele atribuído. Após esse primeiro momento a palavra homem será substituída pela palavra sujeito e, em seguida, subjetividade que traduzirá um pouco da passagem que o termo sofreu ao longo do tempo.

⁷⁵ FOUCAULT, Michel, *História da sexualidade II e III; A Hermenêutica do sujeito* (2006a); *As palavras e as coisas* (2007a); *O governo de si e dos outros* (2010); *A coragem da verdade* (2011).

num projeto de governo de si. Compreendido pelo modo como as subjetividades se relacionam consigo mesmas e tornam possível a relação com outrem.

Daí justifica-se visitar as contribuições do filósofo francês que, em suas últimas obras: *O uso dos prazeres e o Cuidado de si*, seguido *A Hermenêutica do sujeito* (1982), *O governo de si e dos outros* (1983) e *A coragem da verdade* (1984), empreendeu um estudo atento das relações entre o sujeito e a constituição de si mesmo. Orientado, sem dúvida, pela recusa do desejo de unidade ao pensar o homem em sua condição de sujeito de verdade⁷⁶. Para Foucault, a retomada de uma noção marginalizada, o cuidado de si, é, sem dúvida, necessária para entender a subordinação que esta noção sofreu em relação à noção conhece-te a ti mesmo⁷⁷, bem como para resgatar um contexto bastante rico, que para nosso trabalho serve para pensar a questão do sujeito e todo trabalho empreendido para ele, de modo a firmá-lo dentro de modelos formativos preestabelecidos em sua estrutura teórica e prática.

Sabemos que, a questão do sujeito, objeto de investigação de Foucault para o trato das relações entre sujeito e verdade, partiu de seu projeto de escrever uma história dos atos de verdade, entendidos como os procedimentos regrados que vinculam um sujeito a uma verdade⁷⁸. Realizando, para isso, uma análise que, segundo ele, parte de uma forma bem mais geral⁷⁹ apresentada através do estudo do cuidado de si.

Trata-se da noção de “cuidado de si mesmo”. Com este termo tento traduzir, bem ou mal, uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega: a de *epiméleia heautoû*, que os latinos traduziram, com toda aquela insipidez, é claro, tantas vezes denunciada ou pelo menos apontada, por algo assim como *cura sui* (FOUCAULT, 2006a, p. 4).

Foucault parece ter sido impactado pela força da noção do cuidado de si, talvez por ela ser capaz de resgatar uma forma diferente de tratar a subjetividade. Ou talvez porque ela instigue, no presente, um debate do homem para além do saber e da verdade. Independentemente de conhecer as razões da investida teórica

⁷⁶ FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a, p. 4.

⁷⁷ FOUCAULT, M. op. cit 2006a, p. 7.

⁷⁸ GROS, 2006, p. 613 In: FOUCAULT, 2006a.

⁷⁹ FOUCAULT, M. op. cit. 2006a, p. 4.

de Foucault, é preciso reconhecer que a força do cuidado de si encontra-se gravada numa escolha feita pelo indivíduo para a sua própria existência⁸⁰.

Poderíamos dizer que, em Foucault, nos é permitido olhar para o tema da formação humana de modo diferente do que até então tínhamos olhado. Em suas investigações tratou de buscar nas escritas, desde Platão até os romanos, os textos que discutiam certos modos de subjetivação e a constituição de si nas culturas greco-romanas. Ao contrário de estudos históricos que priorizam datas e acontecimentos, produzindo sínteses e conceitos abstratos, seu texto faz uma abordagem diferente da história. Pratica um outro modo de conhecer o passado, e o faz através das singularidades das experiências humanas captadas pelos detalhes, pelas rupturas. Segue em seus estudos a examinar os aspectos filosóficos, construindo uma escrita singular, pois recorre aos elementos de reflexão e crítica para fazer da leitura do passado um instrumento para pensar o presente. De tal modo que, a partir desses dois registros, histórico e filosófico, questiona os fenômenos de dominação em qualquer nível e em qualquer forma com que se apresentam - política, econômica, sexual, institucional (FOUCAULT, 2006b, p. 287).

É interessante registrar, por exemplo, o quanto Foucault se preocupou com o presente. Mas, sua intenção, como ele mesmo relata, nunca foi encontrar uma solução para um problema atual numa resposta de outra época, porque essa será necessariamente a resposta a uma pergunta diferente. Assim diz: “Na minha opinião, não há valor exemplar num período que não é o nosso... não se trata de algo a que possamos retornar” (FOUCAULT, 1983, p 303 In: DREYFUS, 2010). Assim, a retomada das questões que envolvem a constituição da subjetividade não podem ser respondidas simplesmente com o retorno ao passado, cada problema é singular ao seu tempo e aos que lá estão. Em *Foucault: o pensamento, a pessoa*, de Paul Veyne, o autor deixa claro que a afinidade de Foucault com a antiguidade reside no trabalho de si sobre si, isto é, na ideia de “estilo de existência”. “A ideia de estilo de existência e, logo, de trabalho de si sobre si, desempenhou um grande papel nas conversas e, sem dúvida, na vida interior de Foucault durante os últimos meses de uma vida que só ele sabia ameaçada” (VEYNE, 2009, p. 112).

Mesmo em face de tantas precauções, é difícil conter a tentação de pensar nas possibilidades que o passado tem a nos ofertar. Afinal, temos tantas razões para

⁸⁰ FOUCAULT, 2010, p. 316 In: DREYFUS, H., 2010.

repensar os acontecimentos que instituíram um modo e não outro de tratar a subjetividade. Mas, deixemos de lado o desejo de instituir um modo de fazer e, de pronto, substituir um modelo pelo outro. Isso porque, como o próprio Foucault nos alerta, não devemos buscar em seus textos aquilo que ele não se propôs, nem deseja: que nós o instituíssemos como uma verdade⁸¹.

Em lugar de substituição, cuidemos para que o combate a um modelo de educação que “fabrica” subjetividades vá permitindo, nesse mesmo movimento, a visibilidade de outras formas de pensar a educação. Pois, educar deixa de ser meramente “formar para”, e, passa também, a significar uma transformação de si mesmo.

O deslocamento de nosso olhar para práticas que, ao longo do tempo, trataram de pensar e propor um modo de ser homem/mulher, é um processo muito mais complexo do que se imagina, pois requer, além de um conhecimento das diferentes formas de fazê-lo, uma abertura de quem se propõe a conhecer. Isto é, exige uma abertura à transformação de si por si mesmo. É claro que essa “transformação”, a que nos referimos e a que nos convidam os textos de Michel Foucault, está intimamente ligada ao lugar conferido ao pensamento em sua experiência de combate a muitas outras formas de pensamento.

Esse deslocamento pode ser afirmado por múltiplas vias, se pensarmos o homem em sua multiplicidade. Mas, escolhemos percorrer nos achados de Foucault uma maneira de pensar-nos a nós mesmos e aos outros no âmbito de uma relação consigo mesmo. Por isso, suas investigações sobre a noção de cuidado de si (*epiméleia heautoû*) nos mostram que na antiguidade, bem mais do que o famoso conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*), é ele o princípio que organiza diversas práticas filosóficas e aponta uma forma diferente de pensar as práticas de constituição de subjetividade, que precisam ser compreendidas como uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se constituir, para se elaborar.

A atenção cuidadosa de Foucault às práticas que advêm da noção de *epiméleia* provém da verificação de que:

a noção de *epiméleia* não designa simplesmente esta atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos (FOUCAULT, 2006a, p. 14-15).

⁸¹ SANT'ANNA, 2009, p. 84 *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR et al, 2008.

O parágrafo prossegue com uma explicação mais detalhada dessas práticas:

Daí uma série de práticas que são, na sua maioria, exercícios, cujo destino (na história da cultura, da filosofia, da moral, da espiritualidade ocidentais) será bem longo. São, por exemplo, as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de exame de consciência; as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito, etc. (FOUCAULT, 2006a, p.15).

Como mostra Foucault, as práticas reafirmam sempre uma ação, e na própria história das práticas de subjetividade devem ser pensadas no sentido sempre positivo⁸², pelo menos aquelas que estão atreladas ao cuidado de si. Agindo no sujeito, agem sobre a sua formação. E nesse movimento mudam homem e mundo. Por isso, a importância de estarmos atento às práticas, de acompanhá-las, de percebê-las enquanto ação sobre o sujeito, ou ação do próprio sujeito sobre si.

Quando tratamos da formação do sujeito voltada para os dias atuais, percebemos que ela traz consigo muitos outros elementos: a escola, o conhecimento, o professor, o ensino e a aprendizagem, que em conjunto vão consolidando os modelos de sujeito, de conhecimento e de mundo. Não há como tratar em separado cada um desses elementos, principalmente porque o modo como se articulam permite compreender os movimentos que os criaram. Se esta constatação é nosso ponto de partida, é também o que nos mobiliza a pensar o sujeito enquanto ser que é cuidado e ser que é cuidador de si mesmo.

Aqui, pode-se notar que o estudo e as estratégias de constituição do sujeito apresentadas por Foucault quando do seu estudo das práticas na civilização grega⁸³, carregam em si a possibilidade de percebê-lo uma figura não mais constituída, mas constituindo-se através de práticas que, em sua diversidade, mobilizam novas ideias e novas formas de ação sobre si. Estas intervenções ou técnicas de si⁸⁴ podem, assim, serem definidas como procedimentos propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função do domínio ou conhecimento de si.

O que muda, pois, nesse movimento de pensar a subjetividade não é a presença de exercícios ou a ausência de conhecimento. É o tipo de exercício e de

⁸² FOUCAULT, M. op. cit., 2006a, p. 17.

⁸³ FOUCAULT, M. op. cit. 2006a, p. 62.

⁸⁴ Foucault encontra no pensamento pitagórico uma série de técnicas que compartilham o mesmo sentido do cuidado de si (FOUCAULT, 2006b, p. 62).

conhecimento. Ambos são deslocados para atender às transformações exigidas a cada tempo, e não podem esquecer sua função de preparação, de mudança, de direção a uma conduta ética, caminho de condução daqueles em que o dizer verdadeiro se torna um elemento de seu modo de ser.

Uma vez mais se afirma a necessidade de repensar o sujeito e as formas de sua constituição, de tratar a formação e o próprio ser para além de uma definição preestabelecida. Talvez porque hoje, mais do que nunca, é preciso desenvolver e transformar a si mesmo e chegar a um certo modo de ser. Trabalho que exige liberdade e essa só pode advir de práticas de liberdade que capacitam o indivíduo e a sociedade a definir formas admissíveis e aceitáveis de existência.

Nesse caminho, a busca é por um debate sobre a formação tratada de uma maneira que pode parecer estranha, pelo menos aos que sempre a pensaram a partir do modelo da formatação e, não, de autoformação.

Voltar nosso olhar para a formação do sujeito não deixa de ser intrigante para uma época que decretou, de um lado, a morte do homem, e, do outro, tenta reabilitá-lo sobre novas bases. A cada dia novas orientações de como educar chegam às famílias e à escola. Definem conteúdo, tempo, espaço, determinando como deve ser o “novo” ser social. Se há um modelo de sujeito predefinido, todo investimento será nos instrumentos para a realização do projeto. Assim, o olhar está orientado para fora do sujeito e nunca para dentro dele. Estranhar este processo requer retomar as questões sobre o conceito de homem e perceber como, hoje, é possível pensá-lo para além de um modelo que deseja preparar ou construir o ser, e busca vê-lo revelando-se em seu ser.

2.1 O homem: criador e criatura

“*Sim, Foucault acredita no sujeito que é o homem*”⁸⁵. Esta frase escrita por Paul Veyne como um subitem do capítulo VIII – “Uma história sociológica das verdades: saber, poder, dispositivo”, em: *Foucault: o pensamento, a pessoa*, nos parece dizer mais que uma simples afirmação de Veyne sobre o pensamento de seu

⁸⁵ VEYNE, 2010, p. 109.

amigo Michel Foucault. Ela é inquietante e traduz um movimento, um deslocamento, uma mudança e não uma contradição ou paradoxo da descrição de um autor que, em alguns dos seus escritos, afirma que o homem não existe⁸⁶.

A ideia de conceber e efetivar um outro modo de perceber o homem, mesmo quando essa ideia parte da destruição de uma representação aceita por muitos, e de pensá-lo dentro da livre autoformação, *epiméleia heautoû*, já afirma que Foucault realiza com sua escrita uma experiência de transformação de si mesmo. Nunca é demais lembrar que ele se considerava um experimentador, pois escrevia para mudar a si mesmo e não mais pensar como antes.

Todavia adverte:

A partir do momento em que você, mesmo que seja com o seu nome civil, começa a funcionar como alguém que é um pouco outro, um "escritor". Estabelece, para si mesmo, continuidades e um nível de coerência que não são exatamente aqueles da sua vida real. Um livro seu remete a outro livro seu, uma declaração sua remete a um gesto público seu... Tudo isto acaba por constituir uma espécie de neoidentidade, que não é idêntica à sua identidade civil, nem mesmo à sua identidade social. [...] Eu imaginava, antes, meus livros como bilhar que rolam. Elas são captadas, tomadas, lançadas novamente. E se isso funciona, tanto melhor. Mas não me pergunte quem eu sou antes de utilizar minhas bilhas para saber se elas não vão estar envenenadas, ou se elas não são bem esféricas, ou se elas rolam no sentido certo (FOUCAULT, 1975, p. 79-80. In: POL-DROIT, Roger. Michel Foucault – entrevistas, 2006).

Se considerarmos a escrita como experimento, resultante de uma linguagem múltipla e autônoma, a afirmação de Foucault "o homem está morto" ganha outros sentidos. Pois, passa a constituir uma provocação aos que constroem ideias e sobre elas edifica seus castelos. Afinal, para Foucault, a morte do homem reflete a criação que foi o próprio homem. Ele é uma invenção recente, uma figura que tem poucos séculos de existência, uma criação do nosso saber e que desaparecerá quando encontrar uma nova forma.

Nas palavras do filósofo:

É uma criatura muito recente que a demiurgia do saber fabricou com as mãos há menos de 200 anos: mas ele envelheceu tão depressa que facilmente se imaginou que ele esperava na sombra, durante milênios, o momento de iluminação em que seria enfim conhecido (FOUCAULT, 2007a, p. 425).

Ora, se procurarmos na obra de Foucault uma continuidade em torno do termo ou da reflexão sobre o homem, cedo nos daríamos conta de que esse é um trabalho de permanente elaboração. Ou melhor, de refinamento de ideias cujo

⁸⁶ FOUCAULT, 2007a

resultado final⁸⁷ será um olhar diferente e não destruidor desse sujeito/objeto. Para acompanhar esse deslocamento, por exemplo, em 1966, Foucault publica *As palavras e as coisas* em que apresenta, entre tantas reflexões, a ideia de finitude do homem⁸⁸. E, mais que anunciar sua morte, associa esse fato ao progressivo desaparecimento do sujeito moderno. Para ele, uma invenção e produto de um projeto moderno de mundo que instituiu a ambiciosa afirmação que, o sujeito é o que faz e, portanto, todo seu pensamento e sua ação devem ser catalisados para a produção que, potencializada pela eficácia da ciência, da tecnologia, da organização, culminará na progressiva autonomia e libertação de todos os seres humanos, presos até então às amarras de um mundo mítico imposto através da tradição metafísico-religiosa⁸⁹.

O tema da morte do homem é para Michel Foucault (2007a) uma mutação no campo do saber, porque sua figura foi “fabricada com as mãos”. Daí que o sujeito não é uma substância, mas uma construção que se pretendeu forma ideal. Nem substância, nem forma, mas processo de subjetivação, e a forma que subjetividade toma nem sempre é idêntica a si mesma. Essa mutabilidade fornece elementos para que as investigações sobre a constituição da subjetividade possam ser pensadas a partir dos procedimentos que o levam a se observar, se analisar, se decifrar e a se reconhecer como campo possível de saber⁹⁰.

E se assim é, então a forma de sua aparição deve necessariamente conviver com seu desaparecimento, pois, na medida em que se revela pelo conteúdo exposto em sua linguagem torna-se a si mesmo saber. Assim escreve Foucault:

[...] todos esses conteúdos, com o que encobrem e com o que também deixam apontar em direção aos confins do tempo, só têm positividade no espaço de saber, só se oferecem à tarefa de um conhecimento possível, se ligados inteiramente à finitude (FOUCAULT, 2007a, p. 433).

Talvez seja justamente em razão da positividade da finitude, ou seja, da capacidade de o ser se descobrir na fronteira de criador e criatura, que Foucault

⁸⁷ Estamos tratando de finalização das ideias do autor a partir das produções que até o momento têm sido trazida a público. Talvez, se Foucault tivesse mais tempo de vida, quem sabe nós não nos surpreenderíamos com novas e diferentes ideias.

⁸⁸ FOUCAULT, M. 2007a, p. 430-439

⁸⁹ FOUCAULT, M. op. cit., 2007a, p. 417- 536

⁹⁰ FOUCAULT, M. op. cit., 2006b, p. 423-430

percebe que o pensamento ou, em suas palavras, um pensamento falante⁹¹, pode revelar ou indicar que ele não é infinito. Nesse sentido:

E o primeiro caráter com que essa analítica marcará o modo de ser do homem, ou, antes, o espaço no qual ela se desenrolará por inteiro, será o da repetição — da identidade e da diferença entre o positivo e o fundamental: a morte que corrói anonimamente a existência cotidiana do ser vivo é a mesma que aquela, fundamental, a partir da qual se dá a mim mesmo minha vida empírica; o desejo que liga e separa os homens na neutralidade do processo econômico é o mesmo a partir do qual alguma coisa me é desejável; o tempo que transporta as linguagens, nela se aloja e acaba por desgastá-la, é esse tempo que alonga meu discurso antes mesmo que eu o tenha pronunciado numa sucessão que ninguém pode dominar. De um extremo ao outro da experiência, a finitude responde a si mesma; ela é, na figura do *Mesmo*, a identidade e a diferença das positivities e de seu fundamento (FOUCAULT, 2007a, p. 434-435).

O interessante é observar que o homem aparece no centro da preocupação dos saberes e, na modernidade, sua figura torna-se ambígua na medida em que passa a ser objeto dos saberes e, também, um ser de conhecimento. O que esta relação traz de inquietante é a capacidade de tornar-se exposto a um novo domínio do saber, a linguagem. Para Foucault (2007a, p. 419), “à linguagem surge por si mesma num ato de escrever que não designa nada mais que [o discurso] ele próprio”. A restauração de uma condição de unidade entre o dito (discurso) e a vida foi sendo construída na medida em que o pensamento foi reconduzido para a própria linguagem (FOUCAULT, p. 422). Mas, ao contrário do que poderia parecer, essa diferente composição não é o fim do homem ou do discurso; trata-se de um deslocamento para a linguagem enquanto “tradutora” do nosso pensamento.

A unidade da linguagem que no século XIX veio se configurando pode, segundo Foucault (2007a, p. 422-423), caminhar “para uma forma inteiramente nova de pensamento quanto fechar sobre si mesmo um modo de saber constituído no século precedente”. A presença de um estado de transitoriedade no jogo clássico das representações marca o aparecimento do homem, até então ausente do quadro de suas representações. Ao aparecer como objeto e sujeito do saber, torna-se aquele que conhece e que é conhecido. Assim, o sujeito e o conhecimento ou o sujeito de conhecimento são, ambos, fruto de uma criação/invenção. Esse reconhecimento permite a desconstrução da ideia de homem e da naturalização do conhecimento. Ambos são constituídos no interior da história, portanto, perdem a

⁹¹ FOUCAULT, 2007, p. 434

primazia que os coloca lado a lado como representantes da legítima forma de poder-saber.

Por essa razão, diz Foucault (2007a, p. 427), o sentido da palavra homem “como realidade espessa e primeira, como objeto difícil e sujeito soberano de todo conhecimento possível” está circunscrita a partir da *episteme* moderna que institui um pensar finito a partir do finito, ou seja, das figuras da *analítica da finitude*⁹² e das *ciências humanas*⁹³.

Assim Foucault, esclarece:

Os temas modernos de um indivíduo que vive, fala e trabalha segundo as leis de uma economia, de uma filologia e de uma biologia, mas que, por uma espécie de torção interna e de superposição, teria recebido, pelo jogo dessas próprias leis, o direito de conhecê-las e de colocá-las inteiramente à luz de todos esses temas, para nós familiares e ligados à existência das “ciências humanas são excluídos pelo pensamento clássico: não era possível naquele tempo que se erguesse, no limite do mundo, essa estatura estranha de um ser cuja natureza (a que o determina, o detém e o atravessa desde o fundo dos tempos) consistisse em conhecer a natureza e, por conseguinte, a si mesmo como ser natural (FOUCAULT, 2007a, p. 427).

De acordo com Foucault, o que tínhamos até então na *episteme clássica* era a inexistência do homem como hoje o concebemos, ou como a *episteme moderna* o concebeu. Embora criador da representação e aquele para quem a representação existe, ele não fazia parte do contexto de sua criação. Claro que sua presença estava marcada na gramática geral, na história natural e na análise das riquezas. E bem mais presente numa ideia de natureza humana que estabelece um estatuto estável, definido para um discurso ordenado.

Tal análise implica abandonar a cadeia linear que liga o discurso à natureza humana e às suas representações. Pois, não há como manter a crença de que o homem possa se alojar numa natureza previamente dada. Para Foucault, (2007a, p. 427-430) a natureza humana está ligada à natureza pelo mecanismo do saber e pelo seu funcionamento. Por isso, nesse momento, não cabe a soberania de um ser capaz de tudo conhecer, a natureza e, por conseguinte, a si mesmo como ser natural.

Para visualizar melhor a questão da relação entre natureza humana e saber, é necessário, em primeiro lugar, recuperar uma distinção realizada anteriormente, no capítulo primeiro, quando tratávamos da natureza ou essência do homem. Enquanto

⁹² FOUCAULT, 2006b, p. 430-439

⁹³ Idem, p. 475-536

o Humanismo busca consolidar essa dimensão comum, respaldando seu trabalho na crença de uma natureza humana, diferente e superior aos demais seres, agindo a serviço de uma ideia nova, na qual ele é senhor de si e de tudo que se encontra ao seu redor. Foucault (2007a, p. 427-428) vai traduzir esse processo de constituição do homem ou da ideia de homem no trabalho que ele mesmo realiza sobre si. Contudo, esse trabalho sobre si, de maneira alguma se encontra atrelado à dimensão exposta, anteriormente, na *epiméleia heautoû*. Ele está firmado nas bases de uma relação com o saber que institui um conhecimento da natureza e, por conseguinte, de si mesmo como ser natural.

Ele o diz explicitamente:

[...] no ponto de encontro entre a representação e o ser, lá onde se entrecruzam natureza e natureza humana – nesse lugar onde hoje cremos reconhecer a existência primeira, irrecusável e enigmática do homem — o que o pensamento clássico faz surgir é o poder do discurso. Isto é, da linguagem na medida em que ela representa – a linguagem que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência das palavras (FOUCAULT, 2007a, p. 428).

Nesse sentido, diz Foucault, o encontro entre natureza e natureza humana não produziu o fortalecimento do homem nos moldes pensado pelo modelo clássico, mas por outro, fez surgir o discurso, a linguagem enquanto expressão de poder capaz de nomear, recortar, articulando e desarticulando as coisas que se tornavam visíveis através das palavras. Serão eles que reunirão e articularão a passagem das coisas e dos seres.

Como em tantas outras ocasiões, Foucault nos conduz a um deslocamento ao encontro de nós mesmo. Dessa vez ele acerta num ponto sensível de nossa existência, que aqui vou traduzir ou materializar no que chamou de o uso da palavra ou das palavras. Faladas ou escritas, elas materializam o pensar humano.

Ao afirmar que o cruzamento das palavras e das representações não mais indicava o conhecimento das coisas e que as palavras perderam o peso da materialidade que supostamente carregavam quando falavam de algo ou sobre algo, ele não apenas indicou que não é possível que a representação seja igual ao objeto concreto, mas tratou de mostrar que as palavras são, como tantos outros objetos, constituídas e depositadas pela história.

É justamente nesse ponto que se pode observar a fragmentação da representação. Ela deixa de ser o lugar da verdade e passa a compor a relação

exterior que estabelece com o ser humano⁹⁴. Não há como reter ou parar uma produção do homem em relação a si mesmo e ao mundo. Nesse mesmo caminho que potencializa o homem coexiste a possibilidade de sua finitude.

A separação entre discurso (palavra) e representação levou o ser da linguagem (homem) a um sentimento de fragmentação porque, nesse deslocamento, o pensamento foi reconduzido para a própria linguagem, que passa a atuar e deixar aparecer o pensamento. Mas, quando o inverso acontece, e o ser e a representação encontram seu lugar, a representação passa a expressar a relação exterior que estabelece com o ser humano. Este passa, então, a ocupar o lugar de “destaque”, por ser quem fala e com seu poder de se fornecer representações atua como organizador das leis da vida, do trabalho e da linguagem. Pois, “a relação entre as necessidades e os meios que ele possui para satisfazê-las é tal que ele é necessariamente princípio e meio de toda produção” (FOUCAULT, 2007a, p. 431).

Parece-me que é preciso ter, como horizonte de investigação, no sentido indicado por Foucault, a procura sistemática de potencializar os deslocamentos que incidem sobre a ideia de homem e tudo mais que parte de sua relação com o saber. Mais importante que resolver um problema, é compreendê-lo na trama de sua composição. E, neste caso, a descoberta dos elementos que fortalecem ou enfraquecem o conceito de homem encontra-se no deslocamento entre a ausência ou presença desse conceito. Do mesmo modo, é importante perceber o deslocamento do discurso *clássico*, em que o ser e a representação encontravam seu lugar comum, mas nem sempre perceptível, passando a tornar-se visível e, esta visibilidade, ocorreu na “nova” relação que se estabeleceu entre as palavras, as coisas e suas ordens (FOUCAULT, 2007a, p. 430).

Inevitavelmente, esses sentidos ou movimentos que atravessam o homem, dão lugar a uma ambiguidade. Por um lado, ele encontra-se dominado pela vida, pelo trabalho e pela linguagem em vista de que sua existência concreta está atrelada a eles (FOUCAULT, 2007a, p. 432). De outro, é com estes mesmos elementos que o homem pensa e produz, desvelando-se a si mesmo como um ser que é natureza, palavra e instrumento. Em outras palavras, o homem encontra-se numa certa posição de inferioridade mesmo sendo aquele que pensa, cria, produz, utiliza-se das palavras, dos organismos e dos objetos para a produção de conteúdos

⁹⁴ FOUCAULT, 2007a, p. 431

de saber. Assim, num duplo movimento, torna-se servo e senhor, infinito e finito ao mesmo tempo.

É a partir desse ponto, do que Foucault chama de *positividade do saber*⁹⁵ que o conhecimento da finitude do homem passa, de certo modo, a ser conhecido como qualquer outro saber. Isto significa que o homem se reconhece como parte desse todo que compõe a vida, mesmo que experimente outras formas de ser.

Assim escreve Michel Foucault:

No fundamento de todas as positivities empíricas e do que se pode indicar como limitações concretas à existência do homem, descobre-se uma finitude – que em certo sentido é a mesma: ela é marcada pela espacialidade do corpo, pela abertura do desejo e pelo tempo da linguagem; e, contudo, ela é radicalmente outra: nela o limite não se manifesta como determinação imposta ao homem do exterior (por ter uma natureza ou uma história), mas como finitude fundamental que só repousa sobre seu próprio fato e se abre para a positividade de todo limite concreto (FOUCAULT, 2007a, p. 434).

A posição ambígua indicada pelos limites do saber que se revelam exteriores a ele destaca a finitude em que se encontra. Ela é anunciada pela impossibilidade de dominar, controlar, conhecer em plenitude o movimento que define as coisas, os seres e seus saberes. A isso podemos compreender como positivo porque oferece a tarefa de um conhecimento possível devido à finitude da atividade de saber.

Foucault considera que cada uma das formas de finitude ajuda o homem a aprender que é finito. Essa aprendizagem é fundamental para perceber que sua existência está atrelada à natureza (corpo), ao trabalho (modos de produção), à linguagem (palavras) e ao tempo que, juntos, compõem os limites e as possibilidades de caminhar na infinitude de uma busca pelo saber; ou seja, de fundar sua ação na positividade de cada uma delas. Esse momento, segundo Foucault, marcará o modo de ser do homem desvelando a finitude de sua existência. “Aquele limite fundava, num só movimento, mas sem retorno recíproco nem circularidade, a existência dos corpos, das necessidades e das palavras e a impossibilidade de dominá-los num conhecimento absoluto” (FOUCAULT, 2007a, p. 436).

O filósofo declara o saber do homem finito e circunscrito aos limites do conhecimento dos corpos, as necessidades e a linguagem. Se este fato é para o pensamento clássico uma determinação negativa, pela limitação do conhecimento

⁹⁵ FOUCAULT, 2007a, p. 432

que dele se pode ter, o pensamento moderno vê uma positividade porque no caráter limitado do conhecimento funda-se a possibilidade de saber⁹⁶.

No jogo da finitude o homem desempenha um duplo papel. Ele é objeto do conhecimento e o que torna possível o acesso ao conhecimento, de modo a qualificar a modernidade como o período em que “se constituiu um duplo empírico-transcendental a que se chamou homem” (FOUCAULT, 2007a, p. 439).

Esse desdobramento instala o homem na dúvida e na soberania do *cogito* enquanto lugar privilegiado do conhecimento. Pois, o espaço do desconhecido mobiliza o pensamento a interpelar o que lhe escapa (FOUCAULT, 2007a, p. 445).

É justamente nesse ponto que se pode traduzir o *cogito* moderno, que reabilitado sobre novas bases articula o pensado ao não pensado. Como sintetiza Foucault:

O *cogito* não será, portanto, a súbita descoberta iluminadora de que todo o pensamento é pensado, mas a interrogação sempre recomeçada para saber como o pensamento habita fora daqui, e, no entanto, o mais próximo de si mesmo, como pode ele *ser* sob as espécies do não pensante. Ele não reconduz todo o ser das coisas ao pensamento sem ramificar o ser do pensamento até na nervura inerte do que não pensa (FOUCAULT, 2007a, 447).

Ao centrar sua reflexão em torno da relação que o homem e o *cogito* estabelecem. É possível compreender que o pensar e o existir, embora imbricados dentro de uma relação de conhecimento, não são correlatos. Com isso, podemos compreender a figura do homem inserido na teia dessas relações e, não mais, como imbuída de uma essência e ele como o único capaz de acesso à verdade.

Do mesmo modo que a *episteme* moderna construiu o pensar sobre o homem a partir da analítica da finitude, o fez também a partir das ciências humanas. Estas passaram a existir quando o homem é inserido na cultura ocidental como aquele em que é necessário pensar e o que se deve saber (FOUCAULT, 2007a, p. 476). Sua inclusão é um acontecimento dentro do saber, não mais enquanto representação, mas enquanto o próprio objeto. De tal modo esta mudança é importante que as ciências humanas representam o homem como aquele que funda e é fundado pelos saberes produzidos. Pois, “desde que [homem e as ciências humanas] existem, isolado ou em grupo, se tenha tornado objeto de ciência – isso não pode ser

⁹⁶ FOUCAULT, 2007a, p. 436

considerado nem tratado como um fenômeno de opinião: é um acontecimento na ordem do saber” (FOUCAULT, 2007a, p. 477).

Pode-se apreender nesse processo um movimento que institui o homem como o ser na modernidade e, nela recebe validação de sua existência, ao mesmo tempo em que caminha para o questionamento dessa forma privilegiada de vida. Observamos também que o discurso sobre o aparecimento do homem pode estar ligado à sua morte. Pois, se é fruto de uma criação pode, sem dúvida, ser recriado, o que pode destruí-lo ou reconstruí-lo em outras bases.

Uma vez apresentadas às contribuições de Foucault para pensar a constituição do homem, entendo que suas ideias não poderiam ficar à margem de um debate sobre as formas, que hoje, podemos observar para pensar o trabalho de formação da subjetividade. Decisivamente, o trato dado pelo autor é central para revermos algumas ideias consolidadas sobre o tema, em especial, aquelas que desejam transformar os sujeitos em modelos representativos de um pensar certo. E sem dúvida, a escola, tem sido central para a difusão de um trabalho que prima pelo ensinar a ser ou tornar-se o ser que se deseja ver instituído.

Daí que, um primeiro exercício de pensamento, possa fazer parte de uma experiência de reconhecimento dos campos que abrigam a ideia de formação. Sabemos que a palavra formação encontra-se em um terreno de grande instabilidade. É fácil encontrá-la em meio aos discursos institucionais que estabelecem parâmetros formadores, compreendidos por aqueles que dão formas às ideias e metas estabelecidas previamente, que quando postas em prática passam a exigir um estado de aceitação. Independentemente da dimensão, obrigação ou aceitação, metas e idéias o aprisionam a um modo ideal e único de ser e de estar sendo. Por isso, a provocação se instala no exercício de pensar como desafio do pensamento as formas de aprisionamento do próprio pensamento. E isso, sem dúvida, requer um esforço conceitual que não exclui o empírico, mas exige uma forma diferente de tratar o real, a realidade e a experiência do vivido. Pois, o trânsito será do vivido ao pensado e vice-versa. Esclarecemos, neste momento, nosso caminho de investigação porque o tema pode ser visto por muitos como demandando um trabalho de campo. No entanto, para nós, essa é mais uma opção e não a única. E se essa pretensão parece frágil, e para alguns possa mesmo sê-lo, o é em nome de uma escolha e de uma aposta numa experiência de escritura de si para si mesmo.

2.2 O homem com suas muitas histórias

O enredo que fala do homem é de uma história com muitas escritas. Quem escreve é também descrito por ela. Mas, porque em meio a tantas histórias, uma ao longo do tempo tomou força e passou a ser reconhecida como a “verdadeira”? Talvez para conhecer a resposta será preciso voltar no tempo e resgatar outras tantas histórias que foram sendo deixadas de lado, porque num dado momento não foram consideradas importante.

Um paradoxo. É assim que Michel Foucault no curso-livro *A Hermenêutica do sujeito*, de 1982, se refere quando resolve retomar a discussão do sujeito e da verdade partindo dos preceitos gregos: conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) e cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Para ele, na história da filosofia as questões que envolviam o sujeito e a verdade estavam orientadas pelo preceito grego conhece-te a ti mesmo. Com base nessa observação, Foucault indaga a supremacia de um sobre o outro.

É necessário, sem dúvida, antes de prosseguir no estudo sobre a constituição de si, voltar a situar a formação no trabalho investigativo que Michel Foucault empreendeu sobre as noções greco-romanas *conhece-te a ti mesmo e cuidado de si*, se se deseja pensar em toda a profundidade e abertura. Não há como negar que toda essa estrutura histórico-filosófica deixou marcas no trabalho de pensar a subjetividade. Por isso, devemos caminhar em dois sentidos: um de conhecimento e, o outro, de experimentação. No primeiro, vamos conhecer as fronteiras de um fazer que se impôs como o modo mais correto de pensar a subjetividade. No segundo, vamos pensá-lo como alternativa na tarefa de formação, buscando apreender outras formas de estar no mundo sem necessariamente ser absorvido pelo modelo predominante.

Nesse movimento podemos indagar: Haverá, porventura, o modo filosófico mais apropriado para o aprendizado de uma existência marcada pela presença de si? Como poderemos percorrer um caminho que nos conduza as práticas voltadas para nós mesmos? Será possível partilhar uma fórmula comum de existência sem necessariamente indicá-la como caminho universalizável? Supomos que essas inquietações não tenham passado despercebidas a Foucault quando do estudo na história da filosofia dos dois princípios délficos. Assim sendo, observaremos com

atenção o trabalho que levou o autor a uma leitura ética em termos de práticas de si⁹⁷ e um pensar mais radicalmente a experiência filosófica (FOUCAULT, 2006b, p. 253).

Em 20 de janeiro de 1984, numa entrevista concedida a *Concórdia, Revista Internacional de Filosofia*⁹⁸, Michel Foucault fala do trabalho que vinha desenvolvendo em seus cursos no *Collège de France*, em 1981-1982, sobre a *A Hermenêutica do sujeito*. Afirma que seu problema de investigação sempre foi determinado pelo pólo subjetividade e verdade⁹⁹, mas que, atualmente, examinava essas questões a partir das práticas de si. Desse modo, pronuncia a investida sobre as práticas de autoformação do sujeito que ele também chama de práticas ascéticas, no sentido “de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006b, p. 265).

A aspiração de tornar essa divisa efetiva no nível de investigação permite que participemos com Foucault de uma condição vital de existência, o trabalho de si sobre si mesmo. E antes que, apressadamente, nos ponhamos a inferir algumas ideias. Escutemos, mais uma vez, o que ele nos tem a dizer:

Gostaria de tomar como ponto de partida uma noção sobre a qual creio já lhes ter dito algumas palavras no ano passado. Trata-se da noção de “cuidado de si mesmo”. Com este termo tento traduzir, bem ou mal, uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega: a de *epiméleia heautoû*, que os latinos traduziram, com toda aquela insipidez, é claro, tantas vezes denunciada ou pelo menos apontada, por algo assim como *cura sui*. *Epiméleia heautoû* é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc. (FOUCAULT, 2006a, p. 4).

Michel Foucault, com o cuidado de si, retoma a questão do sujeito. Mas, não o faz sem historiar as relações que envolvem as fórmulas gregas: conhece-te a ti mesmo e cuidado de si. Inicia a investigação dedicando-se ao exame do preceito délfico conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*). Logo na primeira aula, 6 de janeiro de 1982, de *A Hermenêutica do sujeito*, observa que o sentido filosófico do termo não representa o conhecimento de si, nem quanto fundamento moral, nem quanto princípio de uma relação com os deuses. É uma espécie de regra, recomendação, ritual relativo ao ato de consulta aos deuses. Em outras palavras, um exame de si

⁹⁷ GROS, Frédéric. In: FOUCAULT, 2006a, p. 613

⁹⁸ FOUCAULT, 2006b, p. 264-287

⁹⁹ Ibidem, p. 264

mesmo que busca orientar as perguntas de saber, um direcionamento em busca do conhecer, que aqui aponta uma ação do exterior para o interior. De quem sabe para quem quer saber.

O discurso de Foucault relativo à questão do saber nos auxilia, hoje, objetivamente a empreender algumas reflexões. Não há como desatrelar o debate sobre a formação sem considerar sua relação com o saber ou o conhecimento. Pois, sempre que falamos em formar o homem, imediatamente, nos vem à mente um conjunto de conteúdos que podemos dispor em favor desse trabalho. Não esqueçamos que a força de um trabalho sobre o sujeito é maior e mais difundida do que a força do trabalho do sujeito sobre si mesmo; e, mesmo que, incomodados por essa supremacia não há como afastá-la de imediato de todo nosso pensamento. Se esse é um ponto inicialmente tenso, a tensão torna-se maior quando acompanhamos em Foucault a diferença entre saber e conhecimento.

No *Dicionário Foucault*, de Judith Revel, a autora afirma que Foucault realiza claramente uma diferença entre esses dois conceitos. Assim descreve a diferença, em Foucault, dos conceitos de saber e de conhecimento.

[...] o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à aplicação de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende. [...] o saber, designa, pelo contrário, o processo pelo qual o sujeito de conhecimento, ao invés de ser fixo, passa por uma modificação durante o trabalho que ele efetua com o objetivo de conhecer (REVEL, 2011, p. 134).

Percebidos em sua diferença, conhecimento e saber permitem, na formação da subjetividade, a consolidação de um modelo voltado a tornar o outro uma subjetividade predeterminada e, de outro, um modelo que abre espaço, no processo de formação, para uma auto-transformação. Esse parece ser um ponto importante, pois abriga uma intenção e com ela, uma ação voltada a conservar ou libertar. Mas, é possível ainda extrair dessa relação uma segunda tensão que aqui traduzimos na abertura de cada subjetividade a outras formas de invenção de sua existência. Isso significa que não há transformação sem uma prática reflexiva da subjetividade sobre si mesmo. Foucault ilustra essa prática como um trabalho ético que, segundo ele, nos gregos era a maneira de ser e a maneira de se conduzir¹⁰⁰. Assim, não basta mudar os conteúdos ou estratégias visando possibilitar à subjetividade uma criação

¹⁰⁰ FOUCAULT (1984), 2006b, p. 270

de si por si mesmo. É preciso que essas condições estejam sendo desejadas também por ela. Caso contrário, voltaríamos a realizar um trabalho sobre a subjetividade, mesmo trazendo um desejo e uma ideia adversos.

Não há, pois, como negar, nem distanciar-se - em toda e qualquer relação que possa ser estabelecida visando à formação - das tensões e limites para pensar o homem. Mas isso não implica que se esteja sempre tendendo a uma ação de dominação, ou irremediavelmente preso em suas armadilhas. Sempre é possível exercer resistência, nesse caso, resistência entendida como reação que proporciona uma mudança de atitude em relação ao problema anterior. O ato de resistência, portanto, é reconstituir o caminho pelo qual o saber, que permite a quem dele faz uso, estabelecer uma relação outra com os objetos de conhecimento e com o si cognoscente (REVEL, 2011, p. 134).

Tratado desse modo o saber está para o sujeito como uma ação de aprender, o que ocorre não a partir de um conteúdo de saber ou de um processo de ensino, mas uma ação interna, um movimento do sujeito sobre si mesmo. Estamos diante de outra forma de cultura, que Foucault chama de cultura de si, de formação de si. Um ato pedagógico que tem como estratégia de aprendizagem a transformação do sujeito por ele mesmo. Em outras palavras, mais do que aprender, o sujeito precisa saber como ele mesmo aprende, porque nessa ação organiza o que de fato é preciso para reconhecer-se enquanto ser.

Daí que a descoberta de uma outra relação entre o conhecimento e o cuidado é tratada como uma possibilidade de perceber o sujeito como aquele que cuida de si, e, em consequência, do outro e do mundo. Claro que não estamos tratando este movimento como uma sequência de ações ou reações, mas como possibilidades que se abrem quando o homem passa a cuidar de si mesmo. Contudo, será preciso ainda permanecer acompanhando as descobertas de Foucault – em seus estudos embasados nos historiadores e arqueólogos para – observar os desdobramentos do trabalho que priorizou o conhecimento (conhece-te a ti mesmo), mais do que o saber (cuidado de si mesmo).

Com base nos estudos realizados por Roscher, no artigo do *Philologus*, e Defradas em *Os temas da propaganda délfica*¹⁰¹, Foucault comungando as interpretações dos autores mostra que o argumento e o cenário em que foi escrito o

¹⁰¹ FOUCAULT, 2006a, p. 6-7; 26-27

preceito conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) não tinha então o mesmo sentido filosófico que posteriormente foi dado ao termo. Foucault nos lembra que, o prescrito nesta fórmula *não* “era o conhecimento de si, nem como fundamento da moral, nem como princípio de uma relação com os deuses. Mas, uma espécie de regras, recomendações, rituais em relação ao próprio ato de consulta” (FOUCAULT, 2006b, p. 5-6).

Retomando uma vez mais este esclarecimento, quanto à importância de um preceito em relação ao outro, Foucault avança mostrando que o surgimento do conhece-te a ti mesmo aparece acompanhado do cuidado de si em uma relação de subordinação nos textos de Platão e Xenofonte e, em especial, em torno do personagem de Sócrates. Esta subordinação é descrita como “uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo” (FOUCAULT, 2006a, p. 7). Este segundo sentido marca uma modificação no interior do próprio sujeito. A relação com o saber passa a se constituir como uma transformação de si sobre si mesmo.

Entre as muitas referências na obra de Foucault em que o trabalho de cuidado consigo mesmo e, por extensão, o trabalho de cuidado com o outro, encontram-se diretamente relacionados, o espaço reservado a Sócrates não serve apenas para ilustrar suas argumentações. Age também como afirmação de um trabalho tanto prático quanto teórico que a filosofia realiza. Isto significa que o recurso ao trabalho filosófico vem também mostrar um esforço de reconhecimento de uma ação prática.

Recordando Foucault (2006, p. 56-59): o aparecimento do imperativo cuidado de si exige do homem uma mudança que pode ser traduzida em práticas de transformação de si mesmo. Práticas que transformam o próprio ser do sujeito, e assumem assim a forma de ação, de atitude. No entanto, o conceito de atitude ao qual Foucault se refere está ligado a uma série de investigações, ao mesmo tempo arqueológicas e genealógicas, acerca das práticas que nos constituem historicamente¹⁰².

Porém, não se trata tanto de valorizar a prática em detrimento da teoria, com a desculpa de que a partir dela poderíamos, quem sabe, visualizar melhor esse

¹⁰² CASTRO, 2009, p. 336-339

processo de constituição da subjetividade, nem tampouco valorizar o inverso alegando uma maior racionalidade do processo. Trata-se de compreender os movimentos, pois ambos dão lugar a um modo de conhecer e a uma elaboração do saber.

Importante notar, entretanto, que a afirmação de uma prática-teórica ou uma teoria-prática, não representou, no trabalho de Foucault sobre o cuidado de si, nenhum desdobramento significativo dos termos ou da relação estabelecida nesse contato. Sua intenção era sinalizar que o trabalho sobre si mesmo passa por exercícios e práticas que propiciam um modo de existência. Uma existência que para ele deve estar marcada e marcando a própria vida. Como explica Foucault, “o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2006a, p. 11). A dizer sim à existência e vivê-la de modo diferente, convida-nos Foucault. Atender a este convite é um bom começo.

Todavia, haveria ainda que continuar percorrendo o caminho do conhece-te a ti mesmo e do cuidado de si, observando que a subordinação¹⁰³ descrita por Foucault é uma forma de aplicação concreta, precisa e particular de uma regra geral (2006a, p.7). Assim, ele faz uso do diálogo platônico *Apologia de Sócrates* para mostrar, em três passagens, o percurso de um homem que escolhe viver uma vida sintonizada a um certo modo de existência.

Vejam os o que diz Sócrates quando indagado sobre sua escolha; escolha que no momento do julgamento pode conceder-lhe a liberdade ou afirmar sua condenação à morte.

[...] se vós me dissésseis sobre isso: “Agora, Sócrates, não seremos persuadidos por Ânito, mas vamos deixar-te ir sob a condição, porém, de não prosseguires em tua pesquisa e não filosofares; mas se tu (29d) outra vez agires assim, então haverás de morrer.” – Se vós quisésseis, como disse, deixar-me ir sob essa condição, então diria-vos: “Eu vos sou, atenienses, afeiçoado e amigo, mas obedecerei mais ao deus do que a vós e, tanto quanto eu respire e seja capaz, não cessarei de filosofar, de exortar-vos e provar-vos, seja quem for de vós que eu encontre, com os meus discursos habituais, como: ‘Nobre homem, sendo ateniense, pertencente à maior cidade e à mais famosa pela sabedoria e poder, não te envergonhas de te preocupares tanto com as riquezas, de como obtê-las em maior quantidade, e também com a fama e a honra, mas com respeito à (29e) prudência e à verdade, e a como tornar a alma melhor, com isso não te preocupes nem queiras pensar?’” E se algum dentre vós contestar, e afirmar que se preocupa, não partirei logo em seguida, nem o deixarei ir; mas o interrogarei, experimentarei e confrontarei (*Apologia de Sócrates*, 29c-29e).

¹⁰³ FOUCAULT, 2006a, p. 7

E prossequindo, segue:

Por isso, agora, ó atenienses, estou longe de defender-me por minha causa, como se poderia pensar, mas por vossa causa, para que vós não pecásseis (30e) contra o presente que o deus vos deu, com a minha condenação. Pois se vós me executásseis, não iríeis achar outro igual facilmente, alguém absolutamente – ainda que isso possa parecer ridículo – devotado pelo deus à cidade, a qual como um grande cavalo de raça, que, por causa mesmo de seu tamanho, inclina-se mais à preguiça, e precisa do estímulo da espora; assim me parece o deus ter-me incumbido de estar nesta função de zangão para a cidade, pelo quê não cessarei de estimular, persuadir e admoestar cada um de vós, (31a) sentando-me a seu lado, onde for, o dia inteiro (*Apologia de Sócrates*, 30d-31a).

E ainda destaca nessa parte do diálogo,

O homem estipulou para mim a pena de morte. Seja! O que devo estipular para mim mesmo em contrapartida, ó homens atenienses? Evidentemente, o que mereço, mas o quê? O que mereço sofrer ou pagar pelo fato de que me habituei em minha vida a não ficar quieto, mas despreocupado com o que para a maioria é o mais importante – tornar-se rico e cuidar da casa e tratar da guerra e discursar para o povo e alcançar outros cargos de governo e tratar de conjurações e sedições que acontecem na cidade – tendo, assim, considerado para mim (36c) em quê eu poderia ser mais conveniente do que indo cuidar dessas coisas, então não segui por onde não haveria nenhuma vantagem nem para vós nem para mim, mas segui por outra via, realizando o bem a cada um individualmente, o maior dos benefícios, como afirmo, esforçando-me por persuadir cada um de vós a não cuidar de nenhuma posse antes de preocupar-se com como se tornar a si mesmo o melhor e o mais sensato possível, nem tampouco cuidar dos negócios da cidade antes do que da própria cidade, e que da mesma maneira deveria proceder quanto a todas as coisas – o que mereço sofrer pelo fato de ser (36d) alguém assim? (*Apologia de Sócrates*, 30a-30c).

Para Sócrates, como para Foucault, ocupar-se consigo mesmo deve ser uma tarefa de todo indivíduo. Porém, na *Apologia de Sócrates* há uma certa renúncia de Sócrates no cuidado de si para empreender sua tarefa de cuidador do cuidado do outro. Aparentemente paradoxal, essa atitude reflete uma missão divina que consiste em fazer com que cada um, examinado por Sócrates, retorne sobre si mesmo. Persiste, entretanto, um certo distanciamento entre o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) e o conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) (FOUCAULT, 2006a, p. 11). Contudo, independentemente desse desequilíbrio, uma observação podemos retirar desse processo. O preceito conhece-te a ti mesmo pode representar tanto uma relação de ensino quanto uma relação de aprendizagem. Ainda com Sócrates, aprendemos que não se aprende conhecendo algo, nem porque o outro ensina algo. Aprende-se através da relação que se estabelece com o próprio saber. É um encontro e uma busca pelo caminho de como se aprende.

Na continuidade da reflexão sobre o desenvolvimento do cuidado de si iniciado durante o século V a. C. e que, até os séculos IV-V d. C., percorre toda a filosofia grega, helenística e romana e chega modificada, enfraquecida à filosofia ocidental, muitas questões ainda se fazem presente. O que haveria de perturbador num preceito que mobiliza em direção a si mesmo? O que ou a quem o retorno a si mesmo fragiliza? Com mais outras perguntas numa mesma lógica Foucault (2006a, p.15-18) parece precisar o percurso da supremacia de uma ideia que vai tomando corpo ou corporificando-se no seu criador, o homem.

Ao investir nessas ideias Foucault afirma que as razões do fortalecimento do conhece-te a ti mesmo sobre o cuidado de si encontram-se relacionadas a uma peripécia da história da verdade, que ele situa a partir do momento cartesiano¹⁰⁴. Quando então, sobrevém um longo período em que a existência do sujeito, da vida é deslocada para o conhecimento. Conhecer a si mesmo é agora afirmado como a via de acesso à verdade.

Ao salientar a presença do último Sócrates no último Foucault, correlacionando a força de ambos no trabalho da filosofia, Kohan (2011, p. 52-55) enfatiza que o “esquecimento” de práticas do cuidado de si e a “lembrança” do conhecimento de si, tal como descritas por Foucault, dá-se no momento cartesiano com toda a valorização do sujeito que conhece; e realizou um rompimento que até hoje pode ser sentido. Pois, ao colocar em pólos distintos duas coisas que estavam ligadas, o cuidado e o conhecimento, a vida e a verdade, a espiritualidade e a filosofia, permitiu-se o enfraquecimento do trabalho de elaboração do sujeito em busca de si mesmo. Então,

[...] com base no “momento cartesiano”, para conhecer já não se precisa de nenhum tipo de transformação do sujeito, nenhuma forma de experiência ou exercício vital, já não é necessário que o sujeito ponha em jogo seu ser mesmo como sujeito (KOHAN, 2011, p. 54).

Nesse momento o sujeito passa a transitar entre aquele que busca a verdade e o único que pode ter acesso a ela. Tal constituição confere ao homem um poder de controle sobre as formas de verdade e assim a certeza de sua existência.

Temos, então, em torno do mesmo preceito conhece-te a ti mesmo duas variantes bastante distintas. Uma que atrela a existência do sujeito ao

¹⁰⁴ FOUCAULT, 2006a, p. 18

conhecimento, portanto, a uma busca pelo saber verdadeiro, e uma segunda, que articula saber e cuidado. Ou seja, a uma transformação do sujeito como efeito de verdade.

Os dois tratamentos dados ao conhece-te a ti mesmo revelam o rompimento entre a filosofia, como o exame das condições de acesso à verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 19) e a espiritualidade como um conjunto de práticas que propiciam, ao sujeito em processo de transformação, o acesso à verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 19). Pois, “a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (Ibidem, p. 20). Com isso, Foucault esclarece que toda transformação do sujeito, para ter acesso à verdade, precisa de um trabalho de si. Esta transformação é sempre um deslocamento do sujeito sobre si mesmo que requer um labor, nomeado de ascese (*áskesis*). Contudo, não pode ser compreendido como um caminhar para e em busca da verdade. Mas, um ato de conhecimento “acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito” (FOUCAULT, 2006a, p. 21).

Enquanto a filosofia preocupa-se em interrogar se e como o sujeito tem acesso à verdade, em pensar as condições e os limites desse acesso, em estabelecer as conexões dele com a verdade num exercício do pensamento sobre si mesmo. O modelo cartesiano transferiu sua preocupação para o processo de acesso à verdade e com isso transformou a relação do sujeito com a verdade e o trabalho de si sobre si mesmo.

Escreve Foucault (2006a, p. 19):

Pois bem, se a isto chamarmos “filosofia”, creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade.

A separação entre conhecimento de si e cuidado de si, entre espiritualidade e filosofia, produziu uma nova forma de validação da verdade na medida em que colocou de um lado, o método, as condições e a estrutura do objeto a conhecer e, de outro, as condições culturais, morais, psíquicas que validam o ato do conhecimento. Agora as condições para conhecer estão dadas de antemão no sujeito, sem que a relação com a verdade exija nenhuma transformação em si.

Sabemos que o resultado da separação promoveu não apenas o fortalecimento de uma forma de conhecer, mas também que muitas outras separações fossem provocadas. Entre as mais visíveis podemos destacar a separação homem e natureza em detrimento do homem-ciência. Isto significa reconhecer um rompimento radical que colocou, de um lado, o homem e, de outro, a natureza, excluindo nesse processo todo e qualquer diálogo que pudesse reconstruir em outras bases essa relação. Não havia espaço para um diálogo reformador, havia, naquele momento, uma intenção de anulação de um estado em detrimento do nascimento de outro. É claro que a idealização desse projeto “renovador” e porque não “moderno” nasceu de um desejo ou intenção de libertação do homem de outras formas de poder que podemos aqui chamar não-humanas, ou seja, que abrigavam formas de responder as questões do mundo a partir da crença num mundo dominado por criaturas com poderes de deuses.

Este deslocamento não eliminou as formas de fragmentação do homem. Permanecemos presos a um modo de conhecer que conserva a lógica de pensar de forma hierarquizada, em polaridades e, sobretudo, apresentar um ser, superior, capaz de decidir como deve ser a vida. Assim, o aparecimento do homem superior mantinha intacta a lógica e contemplava o desejo de liberdade e autonomia desde sempre presente no discurso de mudança. O trabalho seguiu na tradução dessa superioridade em estratégias de controle e de indicação de um modo de ser ou de se tornar aquele ser que tanto nos empenhamos em construir. O interessante de todo esse processo é que o homem do saber ou o homem para o saber sobreviveu a toda essa investida teórica e prática, transformando-se em objeto de sua própria criação.

Com tudo isso, compreende-se o quanto uma separação pode funcionar como um propulsor ou, se quisermos, um indicador capaz de orientar como agir. Entretanto, essa “nova” condição para conhecer não eliminou o poder da espiritualidade. Ela requer uma modificação no próprio ser do sujeito, que no Ocidente significou a busca de práticas e experiências que o levassem a modificações de sua existência. Foucault (2006a, p. 20-21) afirma que sem uma transformação do sujeito não haveria encontro com a verdade. Observemos que “a verdade não é simplesmente o que é dado ao sujeito a fim de recompensá-lo, de algum modo, pelo ato de conhecimento e a fim de preencher este ato de conhecimento” (2006a, p. 20). A verdade não pode ser compreendida como um

objeto do qual se pode tomar posse, pelo contrário, é um deslocamento na direção de um encontro: o encontro de um novo sujeito com uma verdade advinda de uma experiência de transformação, de abertura. Por isso, a espiritualidade abriga a condição ou a origem primeira de um cuidado de si, já presente no conhece-te a ti mesmo. A negação ou subtração desse processo leva a espiritualidade enquanto um conjunto de ações que levam à transformação do sujeito – a um esquecimento e progressivo direcionamento a formas sociais (posição de classe, pertencimento a um grupo, a uma escola, um partido) que atuam como organizadoras das formas de acesso à verdade e não da transformação do ser.

É preciso reconhecer, mais uma vez, que a espiritualidade é necessária como movimento do sujeito, um movimento de transformação de si mesmo, de deslocamento de sua condição inicial. É interessante notar que Foucault (2006a, p. 19) descreve essa mudança a partir da palavra conversão, que abriga um sentido para além de uma mudança externa, aparente. Converter-se prenuncia o novo, o diferente; diferença abrigada no interior. Por isso, para que o sujeito tenha acesso à verdade é preciso o “nascimento” de um novo sujeito. “A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2006a, p.20).

Outras passagens curiosamente aproximam transformação e conversão, no que diz respeito ao deslocamento de uma condição estável a um trabalho sobre si mesmo. Duas formas podem ser representantes dessa aproximação. A primeira tem a ver com um movimento de ascensão do próprio sujeito, que Foucault chama de amor (*éros*) e a segunda, é um trabalho de si para consigo, exercício de si, elaboração de si para consigo, chamado ascese (*áskesis*).

Éros e áskesis são, creio, as duas grandes formas com que, na espiritualidade ocidental, concebemos as modalidades segundo as quais o sujeito deve ser transformado para, finalmente, tornar-se sujeito capaz de verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 20).

De certo modo, o sujeito para quem Foucault fala é, antes que um sujeito de conhecimento, um ser ético, que abriga a possibilidade de transformação, de construção através de exercícios, práticas e técnicas. O que significa dizer que a maneira de se relacionar consigo mesmo, como prática do sujeito sobre si, é uma nova marca que Foucault emprega no texto de 1982 (GROS, 2008, p. 127-129).

Segundo Frédéric Gros, é preciso lembrar que, quando Foucault descreve a presença de um *eu* ético, o concebe como um ser transformável ou modificável no sentido de uma construção de si por si mesmo. Ele descreve um modo singular de processar uma transformação em si mesmo compreendida como um modo de reflexibilidade que se poderia chamar de prática (GROS, 2008, p. 128).

Juntando essas “descobertas” – a do ser ético e a da prática como reflexão sobre si – Foucault inaugura uma nova escrita sobre o homem e a subjetividade. Não mais recorre ao debate que há anos denunciava. Não polemiza sobre o sujeito universal, soberano, agente da linguagem, e isto porque não mais percebe nessas questões elementos reais de reflexão. Não o faz, também, porque nas escritas de 1982 remete a um outro olhar sobre o sujeito. Este é um ser ético antes que sujeito de conhecimento, por isso mesmo focaliza sua reflexão sobre os procedimentos de subjetivação (FOUCAULT, 2006b, p. 262), compreendidos como formas de atividades sobre si mesmo, ou processo pelo qual ocorre a constituição de uma subjetividade que, evidentemente, não passa de uma das possibilidades de organização de uma consciência de si.

De um extremo ao outro, a noção de cuidado está em movimento. Ela é tanto a atenção ou esmero que dedicamos a algo ou a alguém, como a ansiedade, a preocupação ou apreensão que nos inquietam. No pensamento grego, o cuidado já aparece sob a forma de preocupação sobre a vida do indivíduo e os assuntos da cidade.

Contudo, com Sócrates aparece uma “nova” dimensão para a noção de cuidado. Ele insere a noção de *cuidado de si* pela observação de que os atenienses se preocupavam com os assuntos políticos, com suas riquezas, seus corpos e de tudo mais que não era propriamente “eles”. O convite socrático era para que todos efetuassem uma conversão, uma conversão a si mesmo. Ou seja, que mudassem o objeto de seu cuidado.

Mas, o que significava mudar o objeto do cuidado no tempo de Sócrates? Era operar um redirecionamento da atenção e dos valores. Nesse caso, voltar a atenção ou concentração sobre si, que significa aplicar seu espírito a si mesmo. Para isso, fazia de seu modo de vida e do diálogo uma forma de cuidar de si e dos outros.

Enquanto no *Banquete* de Platão Sócrates aparece com uma atitude de concentração de si, no *Alcibíades* há uma aproximação do tema do cuidado ao tema

do conhecimento. Ou seja, conhecer a si mesmo é cuidar de si, logo, promover um melhoramento de si.

O resgate do homem como cuidador de si decorre da separação entre conhecer a si mesmo e cuidar de si. Daí que todo trabalho deve – além de mostrar os percursos que na história vincularam um preceito ao outro e privilegiaram o conhecimento frente ao cuidado – retomar o elo entre conhecimento e cuidado.

Até aqui, pode-se notar que Foucault não apenas retoma o debate entre conhecimento e cuidado, mas demonstra que na própria história da filosofia os enunciados sobre “cuida-te de ti mesmo”, “tenha cuidado consigo mesmo” aparecem primeiro impondo uma reorganização histórica. Reorganização que não desconstrói o “conhece-te a ti mesmo”, mas o atrela a um sentido anterior, sentido que foi esquecido.

Vale notar que Foucault realiza todo um trabalho que retoma a relação entre os preceitos delficos por conceber que o privilégio de um sobre o outro produziu condições de desigualdade, em especial, de um modelo de homem mais voltado ao conhecimento do que à constituição de um ser ético.

2.3 A constituição da subjetividade: um trabalho sobre si mesmo

A imagem que nos acompanha quando falamos da constituição da subjetividade, em geral, está relacionada ao modo como ocorreu seu processo de formação e transformação na cultura a partir das relações consigo mesmo, com o conhecimento e os efeitos desse saber. Essa tripla relação está marcada por diferentes práticas que combinadas fortalecem a constituição de um tipo de subjetividade. Se há, portanto, uma diversidade de sujeitos constituídos na multiplicidade de combinações que estabelecemos com os componentes da formação, muitas questões em torno da subjetividade e das práticas de sua constituição são postas.

Será possível prever ou antecipar uma subjetividade se determinarmos um conjunto de práticas pelo qual ela passará? Será apenas o sujeito que estabelecerá os caminhos de sua própria formação? Ou haverá uma terceira possibilidade que abrigue as tensões entre ambas? A resposta às três questões parece apontar duas

possibilidades: ora afirmativa e/ou ora negativa. Mas, como seria possível, se aparentemente ambas são paradoxais? Bem, a resposta mais óbvia a essa última pergunta não existe. O que existe é um convite a duvidar de uma única resposta capaz de resolver o dilema sobre a formação da subjetividade. Pois, aprendendo com o passado, descobrimos que não é possível acreditar que seríamos nós, seres externos (o outro, a escola, o estado, etc.), os que, imbuídos de sabedoria, decidiríamos os rumos da vida de cada ser.

Devemos lembrar ainda que com a retomada da noção do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), que abriga uma outra relação com o sujeito e com o conhecimento, não levou, de modo algum, à eliminação do saber do mundo, nem da relação com o outro. Ao contrário, primou-se pelo caráter de autonomia que o ser possui na determinação de si mesmo. Atenhamos para o fato de que essa autonomia é reflexo, antes de tudo, “de um conjunto de experiências e das técnicas que elaboram o sujeito e o ajudam a transformar-se em si mesmo” (REVEL, 2011, p.138).

Mas, sem dúvida, novas questões aparecem atreladas às anteriores pois, ao tratar da constituição da subjetividade por si mesmo de imediato, nos deparamos com a pergunta: quem é esse sujeito de quem falamos? Ou, como o sujeito de quem falamos pode, em meios às problemáticas do presente, retornar a si numa dimensão pedagógica? Será possível que a criança, o jovem e o adulto numa mesma dimensão [pedagógica] elejam as formas de consolidação de si mesmo? Ou para cada um, há níveis de intervenção diferentes?

Mais uma vez, a resposta não se encontra vinculada à condição de ter ou não um conteúdo aceitável, nem tampouco que ela seja fácil ou não de ser respondida. Mas, de encontrar nas especificidades de cada uma inúmeras possibilidades que ajudam a refletir sobre o ser e a sua formação. Talvez o peso da palavra formação nos assombre. Foram anos e anos em que seu sentido esteve preso à dimensão de controle e à ideia de que, com esforço cada um seria capaz de alcançar as condições necessárias para aprender. Pois, formação e aprendizagem, muitas vezes, estiveram convivendo lado a lado. Daí que vale a pena ainda indagar: será que o esforço de cuidar de si mesmo será suficiente para a tarefa de tornar-se o que se é? Não haveria outras dimensões também importantes, o social, o outro, a natureza, as sensações? E como cada uma dessas dimensões estaria contribuindo para uma formação mais livre? A resposta parece nos conduzir a encontrar nas

fronteiras do que se quer e do que se é as possibilidades de refletir sobre a constituição de si mesmo.

Ocorre, porém, que o trabalho sobre si mesmo, simplesmente, não pode ignorar a atividade de intervenção que é realizada em si, pois, seja do outro para si ou de si para si mesmo, ela se encontra sempre presente. Mesmo dando um novo sentido ao conjunto de práticas e exercícios que agem no entorno de cada subjetividade. Não há como subtrair – das relações consigo mesmo, de um encontro e, porque não, de um confronto no social – os desdobramentos de um modo de praticar e exercer em si mesmo um trabalho de liberdade. A questão que explora, neste momento, consiste em observar o desdobramento da liberdade no campo do poder. É nessa direção que Foucault (2006b, p. 266-267) aponta que as práticas de liberdade são pensadas no campo mais amplo do poder: “Pois o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade?”

Assim, fica claro, que o conceito de liberdade abriga o *êthos* no sentido dado pelos gregos: uma maneira de ser, uma maneira de se conduzir¹⁰⁵. “Mas, para que essa prática da liberdade tome forma em um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 270).

Vemos assim, no fluxo dos cursos de Foucault entre 1982 e 1984, a análise dos desdobramentos, na cultura ocidental, dos “jogos de verdade” nas ciências sociais e humanas, seja na forma de tecnologias da dominação seja das tecnologias do eu, capazes de definir e controlar sua conduta à medida que se encontram nas fronteiras entre governar e deixar-se ser governado. Eis, talvez, um motivo a mais para pensar na subjetividade sendo atravessada pela discussão do processo de formação. Todavia, Não há como excluir de toda formação as formas adversas de controle sobre o sujeito. Essas formas devem, uma vez reveladas, ser pensadas a partir de uma positividade. Ou seja, transformadas em resistência. Pois, ela é a face positiva de uma ação que age contra o poder. Falar de homem, conhecimento, poder, saber, resistência é, em certa medida, pensar nas estratégias que consolidaram esses elementos.

Foucault enfatiza no texto-entrevista, “Dois ensaios sobre o sujeito e o poder”, que a resistência é o meio de evidenciar as relações de poder, através do

¹⁰⁵ FOUCAULT, 2006b, p. 270

afrontamento de estratégias (FOUCAULT, 1984, p.4). Afirma ainda que os esforços desenvolvidos para tentar dissociar essas relações são feitos pelas lutas. Assim:

[...] o principal objetivo destas lutas não é o de atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe ou elite, mas sim uma técnica particular, uma forma de poder. Esta forma de poder exerce-se sobre a vida quotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, os designa pela sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos e sujeitos. Há dois sentidos para a palavra "sujeito": sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete (FOUCAULT, 1984, p.5).

Foucault não cansou de mostrar que as maneiras pelas quais é possível resistir são modos de luta principalmente contra as formas de sujeição que vinculam o sujeito consigo mesmo e, desse modo, asseguram sua sujeição¹⁰⁶ aos outros. A submissão ou dominação social, econômica, política e ética não apenas aprisiona o homem, o faz também reproduzir o modelo que aprendeu ao longo de toda sua vida. No entanto, o sujeito não é impregnado pelos saberes e os reproduz tal como foram aprendidos. Nesse processo – reage e a reação faz surgir um novo ser e um novo saber.

Sabemos que não podemos colocar as relações entre o sujeito e a verdade a partir apenas do conhecimento. As indagações sobre o que se passa no ser do sujeito, para que ele tenha acesso à verdade e o que nele pode ser transformado quando acessa a verdade, são questões que para Foucault (2006, p.35-36) nos levam a um retorno à história, em especial ao tema também do cuidado de si e da espiritualidade. O filósofo analisa o corte ou rompimento entre o acesso à verdade e a exigência de uma transformação do sujeito, nas primeiras páginas da aula de 06 de janeiro de 1982, da segunda hora do curso *A Hermenêutica do sujeito*. Nesta aula, Foucault, entre outras questões, explora o rompimento como parte de um trajeto para além de Descartes e para além da ciência (FOUCAULT, 2006a, p. 36). Segundo ele, é com a teologia e a adoção de uma reflexão racional de cunho cristão que teve início a afirmação de um homem universal e de um sujeito cognoscente que tudo pode conhecer e dominar, em vista de sua aproximação e herança de um Deus que tudo conhece e tudo controla. Essa aproximação estava para além da

¹⁰⁶ FOUCAULT, 2009, p. 34

dimensão da fé, encontrava-se como garantia da chegada ao grau de perfeição. Esta análise se reveste de especial importância, uma vez que, segundo o filósofo:

A correspondência entre um Deus que tudo conhece e sujeitos capazes de conhecer, sob o amparo da fé é claro, constitui sem dúvida um dos principais elementos que fazem [fizeram] com que o pensamento filosófico se tenha desprendido, liberado, separado das condições de espiritualidade que os haviam acompanhado até então, e cuja formulação mais geral era o princípio da *epiméleia heautoû* (FOUCAULT, 2006a, p. 38).

A partir da introdução da teologia como um elemento a mais para a compreensão da separação entre filosofia e espiritualidade, Foucault (2006a, p. 37-38) dedica-se a traçar o caminho progressivo que firma a atual desvinculação de um modo de proceder com o conhecimento e com o sujeito que produz ou que é produzido por esses conhecimentos. Contudo, não desenvolve suas ideias sem apresentar diferentes autores (Espinosa, Kant, Hegel, Schelling, Shopenhauer, Nietzsche, Heidegger entre outros) que agem qualificando ou desqualificando a própria dinâmica que envolve o conhecimento e o ato de conhecimento e uma certa ligação com as exigências de espiritualidade (FOUCAULT, 2006a, p. 38).

Fica claro, assim, “que o problema a respeito do que se passa com o ser do sujeito (do que deve ser o ser do sujeito para que ele tenha acesso à verdade) e a consequente questão acerca do que pode ser transformado no sujeito pelo fato de ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006a, p. 39) são duas questões que Foucault identifica, sob o olhar histórico, como inerentes à *epiméleia heautoû* e, portanto, à espiritualidade como condição de acesso à verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 39-40). E ele prossegue evidenciando o mascaramento da espiritualidade a partir de certas formas de saber no interior de determinadas formas sociais. Assim, o modo como nos organizam ou como nos organizamos (em classe, em partido, em grupo, etc.) produz não apenas um tipo de formação, mas também um tipo de subjetividade que está ou não preocupado com suas relações com a verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 40).

Este estado de pertencimento social, dentro de uma multiplicidade de relações horizontais de saber-poder vai produzindo ou definindo uma subjetividade com as características do modelo predefinido de formação. É preciso atenção para o fato de que Foucault (2006a, p. 40) se refere aos diferentes estados de pertencimento do homem no social como uma “condição de formação do sujeito para o acesso à verdade, pensada porém em termos sociais, em termos de

organização” (FOUCAULT, 2006a, p. 40). Afinal, com essa composição social se mascarou as condições de espiritualidade no que se refere tanto a própria existência da espiritualidade, quanto as suas exigências¹⁰⁷. Desse modo, se consolida um ser de conhecimento que em sua ação de conhecer não aciona em si mesmo uma transformação. Conhecer é basicamente dominar o conteúdo produzido por si mesmo e é, em certa medida, estar em contato com um saber e não ser afetado por ele. Em poucas palavras, o que Foucault havia descoberto não era a impotência do conhecimento, da ciência ou do sujeito, mas sim as brechas que permitiram, em diferentes graus, os rompimentos pelos quais a noção de cuidado de si foi sendo pouco a pouco eliminada do pensamento e da preocupação dos filósofos (FOUCAULT, 2006a, p. 35).

Prosseguindo em sua análise, Foucault (2006a, p. 41-51) se encarregou de demonstrar a importante transformação que afetou o cuidado de si a partir do resgate de alguns momentos da história desta noção. Seu trabalho investigativo se realiza a partir de três momentos. O momento socrático-platônico que faz emergir na reflexão filosófica a *epiméleia heautoû*; o período da idade de ouro da cultura de si mesmo; e do momento em que ocorre a passagem da *ascese* filosófica pagã para o ascetismo cristão. Para esta reflexão, ele se utiliza do diálogo de Platão, *Alcibíades*, que, juntamente com a *Apologia*, constituem material de referência com o qual inaugura a formulação filosófica do conceito de “cuidado de si”. Porém, Foucault caminha para além do diálogo platônico e chega até as filosofias helenísticas e romanas, especialmente o epicurismo e o estoicismo dos séculos I e II d. C. que se apresentam como um grande material de estudo e de investigação sobre o tema (FOUCAULT, 2006a, p. 60-63).

Após ter proposto empreender uma investigação sobre o cuidado de si e realizá-la a partir dos três momentos descritos acima, a pesquisa de Foucault vai dar um lugar central à leitura do *Alcibíades*. A escolha não passa sem uma indagação do próprio autor, ele mesma a fórmula. “Por que tomar o diálogo do Alcibíades a que, ordinariamente, os comentadores não atribuíram uma importância tão grande na obra de Platão? Por que tomá-lo como marco, não apenas para falar de Platão, como ainda para colocar em perspectiva, afinal, todo um planejamento da filosofia antiga?” (FOUCAULT, 2006a, p. 209-210). Em sua resposta, ele situa o texto em

¹⁰⁷ FOUCAULT, 2006a, p. 40

relação à obra de Platão e sua condição em representar-se como um portal da filosofia e da filosofia de Platão. Pois, ele é “a introdução, primeira e solene na filosofia, do gnôthi seautón como condição primeira da prática filosófica” (FOUCAULT, 2006a, p. 210), afirmação que Foucault extraiu do estudo que realizou de Proclo e Olimpodoro quanto à classificação das obras de Platão (FOUCAULT, 2006a, p. 211).

Assim, Foucault, esclarece o motivo da escolha do diálogo *Alcibíades*, não apenas porque o texto traz um interesse pessoal. Diz ele: “o que me interessa e acho muito fascinante neste diálogo, é que, no fundo, nele vemos o traçado de todo um percurso da filosofia de Platão, desde a interrogação socrática até o que parece como elementos muito próximos do último Platão ou mesmo do neoplatonismo” (FOUCAULT, 2006a, p. 93). Sobretudo, porque “é a primeira teoria e, pode-se mesmo dizer, [entre] todos os textos de Platão, a única teoria global do cuidado de si. Pode ser considerada como a primeira grande emergência teórica da *epiméleia heautoû*” (FOUCAULT, 2006a, p. 58).

Embora Foucault descreva o aparecimento da teoria do cuidado de si, nos textos de Platão, como o início de uma teoria global sobre o tema (FOUCAULT, 2006a, p. 58) reconhece a presença anterior ao *Alcibíades* de práticas e experiências que trabalhavam na transformação do modo de ser do sujeito para que ele alcançasse a verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 59). Esses procedimentos¹⁰⁸, além de numerosos, eram, segundo ele, mais ou menos ritualizados e colocavam em exercício uma tecnologia de si, compreendida como uma prática de transformação de si mesmo, que na época helenística e romana resultou numa cultura de si (FOUCAULT, 2006a, p. 64).

É nesse ponto, sem dúvida, que o texto *Alcibíades* apodera-se de uma dimensão pedagógica ao realizar um trabalho de aprendizagem para além da dicotomia entre teoria e prática, entre saber e não saber. Ou seja, retorna para o sujeito a atenção para seu próprio habitar pedagógico, seu corpo e, principalmente, sua alma. Com o retorno dessa atenção a si mesmo ou com a ampliação do significado da *epiméleia heautoû*, a responsabilidade do sujeito consigo mesmo não mais faz parte de uma ação do indivíduo sobre si. É uma intervenção que descreve um trabalho prático, que pode encontrar no trabalho pedagógico mais livre um

¹⁰⁸ Foucault (2006a, p. 59-62) descreve as seguintes práticas: ritos de purificação, técnicas de retiro, exame de consciência, técnicas de provação, prática do isolamento.

caminho de volta a si mesmo. Todo esse conjunto de condições e modificações do ser com a sua alma (*psykhé*)¹⁰⁹, a fim de que ela se torne melhor, vai exigir um esforço de saída. Em outras palavras, para bem governar a cidade, o governante deve demonstrar que consegue governar a si mesmo porque o *eu* é a alma.

Com efeito, como afirma Foucault:

E parece-me que Platão ou o momento platônico, particularmente o texto do *Alcibíades*, traz o testemunho de um destes momentos em que é feita a reorganização progressiva de toda a velha tecnologia do eu que é, portanto, bem anterior a Platão e a Sócrates. Penso que em Platão, todas estas velhas tecnologias do eu foram submetidas a uma reorganização muito profunda. Ou, pelo menos, no pensamento filosófico, a questão da *epiméleia heautoû* (do cuidado de si) retoma, em nível totalmente diverso, com finalidade totalmente outra e com formas parcialmente diferentes, elementos que poderíamos encontrar outrora nas técnicas evocadas (FOUCAULT, 2006a, p. 64).

Portanto, muito distante de um confronto do modo de proceder em busca de um encontro de si mesmo, as diferentes práticas permitem compreender que é dinâmico todo empreendimento em torno de si mesmo. E, como no passado, é possível hoje também que inúmeros modos de proceder a favor de um cuidado sobre si estejam sendo recriados por diferentes culturas.

Foucault, na primeira parte da aula do dia 20 de janeiro de 1982 de *A Hermenêutica do sujeito*, diz que é preciso continuar tomando o *Alcibíades* como marco histórico para compreender todos os desdobramentos que se constroem em torno do texto¹¹⁰. Inicia pela história da vida de Alcibíades, tomada por Sócrates como um dos elementos de reflexão do texto. Nascido em uma família aristocrata, tendo precocemente perdido os pais, teve como tutor Péricles, considerado um homem de grande bravura, mas que não o educou, entregando-o a um velho escravo trácio, Zópiro, descrito por Sócrates como um monumento de ignorância, por isso nada pode ensinar-lhe (FOUCAULT, 2006a, p. 46). Sua história poderia ser igual a de tantos outros jovens atenienses, se não fosse o interesse que Sócrates desenvolve por ele.

Alcibíades é um personagem que atrai Sócrates pelo amor¹¹¹, mas também porque observa que naquele momento ele tem algo em mente¹¹². Isso significa que,

¹⁰⁹ FOUCAULT, 2006a, p. 67

¹¹⁰ FOUCAULT, 2006a, p. 107

¹¹¹ Nas primeiras palavras, Foucault revela a Alcibíades seu amor. Assim diz: “Decerto te admiras, filho de Clíneas, de que o primeiro que te amou seja também o último, e ao passo que os outros te importunaram eu estive tantos anos sem falar contigo” (*Alcibíades*, 103a).

¹¹² FOUCAULT, 2006a, p. 43-44

mais do que a vontade de tirar proveito ao longo da vida de suas relações, de sua família, de sua riqueza, Alcibíades quer transformar sua vida, voltando-se a ela através de uma ação política, representada no governo dos outros. Esse é o motivo exposto por Sócrates para iniciar o diálogo com Alcibíades. Vejamos algumas passagens que se seguem logo após ter esclarecido o motivo de interpelar Alcibíades e com ele realizar um exercício do pensamento sobre o que de fato é importante saber para governar uma cidade. Acompanhemos o diálogo dos personagens:

Sócrates — agora já sabes porquê; é que eu amei-te a ti e os outros só amaram o que era teu. A beleza do que é teu começa a decair e a tua começa a florir. Se não te corromperes com o povo, tornando-te mais feio, não te abandonarei. Mas receio muito que o amor ao povo venha a perder-te, como muitos dos meus melhores atenienses. Porque o povo do magnânimo Erecteio por fora é agradável, mas deve ser visto por dentro. Toma as cautelas que te aconselho.

Alcibíades — Que cautelas?

Sócrates — As de te exercitares e aprender o necessário antes de tomar parte nos negócios da república, para dispor de um antídoto e não sucumbir no contacto funesto.

Alcibíades — Muito bem, Sócrates, mas que meio temos para cuidar de nós?

Sócrates — Já o temos, porque vimos o que é o homem, sem o que poderíamos cuidar de outra coisa sem dar a isso. Depois, vimos que o único fim é ter cuidado da alma, deixando a outros o do corpo e do que lhe pertence, como as riquezas.

(Alcibíades, 132a-b)

Prossegue afirmando:

Sócrates — Há pouco então concluímos mal que pessoas sem se conhecerem a si, conhecem o que é seu, sem conhecerem as coisas pertencentes ao que é seu; porque estes três conhecimentos estão ligados; são acto do mesmo homem e resultam de uma mesma arte.

Alcibíades — Assim parece, com efeito.

Sócrates — Quem não conhecerá as coisas próprias não conhecerá as dos outros

Alcibíades — É evidente

Sócrates — Não conhecendo as dos outros, não conhecerá as da cidade.

Alcibíades — A consequência é rigorosa.

Sócrates — Não poderá, portanto, ser bom homem de Estado; nem sequer bom economo para uma casa; nem governar-se a si mesmo, porque não sabe o que faz e, por isso, é impossível que não cometa erros.

(Alcibíades, 134d-e)

Podemos perceber nestes trechos do diálogo que todo o trabalho que empreende Sócrates sobre Alcibíades se concentra no seu esforço em mostrar um

interesse para além do amor. Um interesse que nasce, em Sócrates, da observação, em Alcibíades, das condições de cuidar de si mesmo, logo realizar um cuidado com o outro.

Assim, do exercício de poder ou ação política, passando pela preocupação com a educação, com a formação e chegando ao reconhecimento de sua ignorância do como agir sobre si mesmo, o texto-diálogo *Alcibíades* atrela elementos importantes para se pensar como nessas condições ocorre a constituição da subjetividade. Ou seja, como cada um interfere na elaboração de uma cultura de si mesmo. A necessidade de ocupar-se consigo mesmo requer, portanto, um conhecimento de si numa relação de cuidado. Pois, saber governar o que está fora de si exige um saber sobre si mesmo. Em outras palavras, exige um saber governar a si mesmo.

No entanto, é preciso introduzir mais elementos ou conteúdos para empreender qualquer reflexão em torno ao conceito de governo de si e, em consequência, do governo dos outros. Algumas palavras se fazem necessárias em vista da presença do conceito no parágrafo acima. No livro *Vocabulário de Foucault*, no verbete que trata de governo, governar, governamentalidade, entre tantos comentários sobre o tema, está escrito que Foucault ao falar da arte de governar inclui: “o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros” (CASTRO, 2009, p.191). Sua reflexão sobre o tema parte da noção de governo que ele observa a partir de dois eixos:

o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo. No primeiro sentido, “ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis. Ele trabalha sobre um campo de possibilidade aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, entende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente. Mas ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e isso na medida em que atuam ou são suscetíveis de atuar. Uma ação sobre ações (CASTRO, 2009, p. 190).

A descrição ou esclarecimento da noção de governo pode nos ajudar a perceber que *Alcibíades*, texto escolhido por Foucault para trabalhar o cuidado de si, vai ser finalizado com um convite, de Sócrates para Alcibíades, para que este, governando a si, aprenda a governar os outros. Pois, “quem não conhecer as coisas próprias não conhecerá as dos outros” (*Alcibíades*, 134d).

Para que exista o convite é preciso apostar ou acreditar numa relação que integra o homem e a sociedade, favorecendo, em suas origens, os exercícios de uma ação política. Frédéric Gros (2008, p. 132) reconhece que Foucault procura exercer a ação do cuidado de si no quadro comunitário e institucional: “Nunca é uma atividade solitária que cortaria do mundo aquele que se dedicasse a ele, mas constitui, ao contrário, uma modulação intensificada da relação social” (GROS, 2008, p. 132). Com essa intensidade do ato de cuidar e, com ela, a incorporação de um agir político, o convite torna-se em certa medida um chamado a uma transformação de si, que expandida chega à transformação do outro. Precisamos estar atentos para o fato de que Foucault atrela a política ao enfrentamento, que não pode subtrair o enfrentamento de si mesmo. Em outras palavras, transformar a si em algo diferente é, sem dúvida, para Foucault (2006b, p. 279), inserir no debate do pensamento político contemporâneo um espaço para o sujeito ético. Mais que uma substituição conceitual do sujeito de direito para o sujeito ético, trata-se de uma forma diferente de responder ao chamado do enfrentamento político.

Dessa maneira, Foucault vai reabilitando e reescrevendo ao longo de sua discussão sobre a noção do cuidado de si um conjunto de novas inquietações para além da separação entre o que é do campo do conceitual e do prático. Uma vez que, toda ação expõe uma energia aqui está traduzida na produção de novas e intensas formas de viver.

Em aulas anteriores, as de 6 e 13 de janeiro de 1982 do mesmo curso *A Hermenêutica do sujeito*, Foucault constrói uma reflexão em torno ao princípio “*ocupar-se consigo*” e “*cuidado de si*” apresentando que, embora ambos apareçam no mesmo texto, *Alcibíades*, não devem ser compreendidos no mesmo sentido¹¹³. Enquanto o primeiro representa uma sentença da cultura grega e, de certo modo, um princípio corriqueiro para a época, ele não se apresenta de modo algum como um princípio filosófico (FOUCAULT, 2006a, p. 42). O segundo, no entanto, carrega em si um sentido filosófico porque age sobre o sujeito de modo a inquietá-lo, a fazê-lo pensar sobre si, tanto a partir do projeto político quanto do projeto pedagógico.

Estabelece um duplo sentido, político e pedagógico, no qual “*ocupar-se consigo*” e “*cuidar de si mesmo*” realiza-se na vida do sujeito, porque ambos vão se construindo e se consolidando como base da própria existência. Em outras palavras,

¹¹³ FOUCAULT, 2006b, p. 3-100

o cuidado não pode ser tomado como uma ação pontual ou temporal, mas como obrigação permanente de todo indivíduo ao longo de sua existência. Podemos justamente observar essa ligação quando, no *Alcibíades*, Sócrates retoma a antiga questão, clássica na educação grega, de perceber em Alcibíades condição para realizar sobre si mesmo um trabalho de cuidado. Pois, ao interpelá-lo sobre a escolha de uma forma de vida (FOUCAULT, 2006a, 43) o indaga: “— Alcibíades, o que preferes? Viver com todas as regalias presentes ou morrer, se não puderes aspirar a outras maiores? — preferia morrer” (*Alcibíades*, 105a). A diferença consiste no motivo que Sócrates encontra para realizar, em Alcibíades, a formação de um trabalho de cuidado de si. Muito diferente de uma experiência pedagógica de condução¹¹⁴, comum ao trabalho desenvolvido pelos pedagogos, o trabalho de Sócrates direcionava-se ao acompanhamento, como podemos perceber quando diz: “pois não haveria de ser fácil tomar-te aos teus próprios cuidados (tomar-te a ti mesmo em cuidado: *epimelethênai sautou*)” (FOUCAULT, 2006a, p.47).

Mas essa ação pedagógica não é a dimensão única nem central, no mesmo nível de importância está a dimensão política. Foucault reflete que o trabalho de cuidado consigo mesmo é uma condição para passar do privilégio de nascimento ou herança a uma ação política, definida no governo da cidade. Como assim descreve: “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” (FOUCAULT, 2006a, p. 48).

É preciso ainda destacar que o conhecimento do objeto é a dimensão de aprendizagem necessária para todos aqueles que desejam governar. Foucault (2006b, p.49) mostra que o desconhecimento de Alcibíades sobre o objeto que desejava governar evidencia o seu não-saber, seu estado de ignorância. Trata-se de um duplo desconhecimento, do objeto e de si mesmo (FOUCAULT, 2006b, p. 50). Essa condição de aprendente que Alcibíades ocupa ao longo do diálogo com Sócrates põe em evidência a necessidade de observar, no conhecimento do objeto, o reconhecimento de um não saber como expressão da ignorância¹¹⁵, aqui compreendida como ato de ignorar, desconhecendo o objeto que se deseja conhecer ou do qual se deseja ocupar-se e, ainda, ignorar como fazer para dele se ocupar.

¹¹⁴ *paidós* (criança) e *agogé* (condução).

¹¹⁵ FOUCAULT, 2006a, p. 57

A diferença principal entre saber e não-saber não está na aquisição ou domínio de uma condição de sabedor e sim na possibilidade de estabelecer uma nova forma de interação com o conhecimento. A força dessa busca é de tamanha intensidade que não apenas transforma o conteúdo do conhecimento sabido, mas transforma também o próprio sujeito de conhecimento. Daí que a relação com um não saber exige do sujeito um *ocupar-se consigo mesmo* traduzido numa transformação de si.

Nesse território sempre em movimento o ato de cuidar mobiliza segundo Foucault (2006a, p. 50) duas questões. Uma primeira que remete à indagação do ser que precisa ser cuidado, e a segunda, que se preocupa em como fazer para realizar esse cuidado. Tanto o sujeito quanto o objeto movimentam-se na busca pelo melhor modo de, cuidando de si, cuidar do outro, governando a si, governar o outro, numa atitude não de domínio, mas de descoberta de si.

Talvez seja justamente em razão do deslocamento do olhar que podemos aqui chamar “olhar pedagógico”, que sempre ocorria primeiramente de si para o outro no lugar de si para si mesmo, que Sócrates no *Alcibíades* realiza um movimento diferente. Ele atua diretamente sobre o sujeito e como ele se percebe. Volta o olhar do indivíduo para si mesmo e indaga o seu *eu*, tanto como ser instituído quanto ser instituinte. Ou seja, mobiliza sua reflexão não para uma possível natureza humana, espaço de criação do saber humano, mas para a sua própria existência.

A preocupação com esse *eu* com o qual me devo ocupar, fornece os elementos de acesso a um agir certo¹¹⁶, de modo que conhecendo a si mesmo, ocupando-se de si mesmo, cuidando de si mesmo posso saber o que é melhor para mim, para o outro e para a cidade. Retomar aqui essas reflexões torna-se necessário, na medida em que a indagação que Foucault (2006a, p.50-51) estabelece sobre o *eu*, permite um movimento de expansão e de retração. Ou seja, exige que o sujeito olhe para si mesmo como se estivesse fora de si e retorne a si mesmo cuidando para que esse retorno seja realizado através de práticas que permitam a presença de muitos e diferentes movimentos.

¹¹⁶ No primeiro capítulo a discussão que realizamos em torno da categoria freireana *pensar certo* estava atrelada à expressão *agir certo*. Neste momento do texto, a expressão *agir certo* está relacionada ao retorno do indivíduo a si mesmo, ao trabalho que precisa empreender sobre si mesmo.

Entretanto, nenhum movimento ou transformação pode ocorrer sem que, inicialmente, seja modificado o próprio sujeito. A mudança é primeiramente sobre si para chegar ao outro e ao mundo. Pois, não é possível interferir na vida, se nem o próprio sujeito sabe quem é. Mas, a questão sobre quem é esse *eu*¹¹⁷ permanece em aberto. Principalmente porque sua referência encontra-se acoplada à indicação de um ocupar-se consigo e de um cuidar de si que está em movimento no tempo e na vida.

Ora, bem sabemos que no *Alcibíades*, Sócrates remete a uma ação do sujeito sobre si mesmo, mas como traduzir essa indicação para além do aparente, do que se mostra, do que se revela? Como voltar a atenção a si e refletir sobre o que se é? Ele diz ser preciso olhar para a educação que se recebeu. Refazer o caminho da vida, da cultura, ou seja, daquilo que fez com que alguém se tenha tornado o que é. Mais uma vez o *eu* retorna ao debate para entender o significado do preceito “ocupar-se e cuidar-se de si mesmo”. A forma de viver o *eu* parece nos indicar uma atividade para além de uma aprendizagem¹¹⁸, que exige uma outra forma de cultura na qual as condições de existência do sujeito são postas a favor dele mesmo. De fato, essa preparação para um outro modo de existência requer do sujeito um deslocamento na direção de si mesmo, mas também um deslocamento da sociedade em direção a cada um. A execução de tal tarefa deve partir de cada indivíduo é o que nos parece indicar Foucault (2006b, p. 279) quando se propõe a pensar o ser ético, mais do que o sujeito de conhecimento.

Para Foucault (2006a, p. 64-66), o *Alcibíades* vale para provocar a reflexão em torno do ocupar e do cuidar de si, e o faz com precisão quando Sócrates, ao longo de todo texto, promove um diálogo que incita Alcibíades a refletir um pouco mais sobre o que ele é, não com a intenção de adquirir informações e com elas realizar um plano de aprendizagem. O que está em jogo nessa busca pela compreensão de si é a descoberta que este *eu* não é um objeto externo ou interno, mas um sujeito que se serve do corpo, sujeito que Sócrates chama de alma (FOUCAULT, 2006a, p. 67).

A alma aparece no texto como “aquilo com que se deve ocupar-se”. Ela é a resposta para a pergunta quem é esse *eu*. Assim, nas palavras de Foucault (2006a,

¹¹⁷ FOUCAULT, 2006a, p. 51;65-66.

¹¹⁸ “Sócrates afirma: tu ignoras; mas és jovem; portanto, tens tempo, não para aprender, mas para ocupar-te contigo” (FOUCAULT, 2006a, p. 58).

p. 73), “ocupar-se com o próprio Alcibíades, no sentido estrito, significará ocupar-se não com seu corpo, mas ocupar-se com sua alma, com sua alma enquanto ela é sujeito de ação e se serve mais ou menos bem do seu corpo, de suas aptidões, de suas capacidades, etc”.

Essa citação é importante para ajudar a pensar na relação que vai sendo construída em torno ao cuidado de si. Foucault mostra que existe uma preocupação com a alma-sujeito¹¹⁹ e esta preocupação pode-se dar a partir da relação que estabelecemos com o outro. No primeiro caso, há uma preocupação com o sujeito que para “viver bem” precisa ser incitado a descobrir a si mesmo, a cuidar de si mesmo. E essa ação ocorre pela descoberta de seu *eu*, sua alma, como sujeito, que se encontra no mundo, com as pessoas, com os saberes. Tanto uma quanto a outra servem ao homem como forma de descobrir seu *eu*. Vejamos, por exemplo, essa passagem em que Sócrates trata de explicar a Alcibíades o que é a alma.

Assim, quando falamos, tu e eu, é princípio indiscutível que a minha alma fala com a tua. Sócrates fala a Alcibíades e dirige a palavra não ao corpo que vê, mas a Alcibíades que não vê, isto é, à sua alma (*Alcibíades*, 130c).

Sócrates chama a atenção de Alcibíades para que a alma é a substância que representa o homem. O corpo também o é, mas apenas uma parte que não é a essencial. Pois, “quem só conhece o corpo, que é seu, não conhece o que é ele” (*Alcibíades*, 131a). Com essas palavras Sócrates oferece a Alcibíades a chance de ocupar-se de si mesmo.

No segundo caso, a atuação das pessoas e dos saberes só pode afetar o trabalho sobre si mesmo quando não atrelada à dimensão do ensinar. Ou seja, quando não houver uma preocupação com uma aprendizagem compreendida como algo que aprendemos com o outro a partir de alguns saberes. O que de fato é apresentado no texto de Alcibíades é uma disponibilidade do outro em fazer transparecer o *eu* encoberto. Essa atitude pode ser realizada intencionalmente por um sujeito que é chamado mestre, que Foucault diferencia do professor por conceber sua ação para um cuidar que ultrapassa a orientação de como agir. A preocupação com o sujeito está na sua própria existência e não no conjunto de saberes que o compõe.

¹¹⁹ FOUCAULT, 2006a, p. 72.

Consideremos que as relações entre ocupar e cuidar podem ser compartilhadas. O que funda uma ação de interesse com o outro, por isso há a preocupação de Sócrates em mostrar que se ocupa de Alcibíades cuidando da maneira como ele deve cuidar de si mesmo. Elas também podem ser compreendidas como uma ação pedagógica vista em dois sentidos. No primeiro sentido, por abrigar uma atitude realizável, é algo prático. E, ao cuidar (acompanhar, estimular, zelar) para que Alcibíades tenha cuidado consigo, em sua ação um ato de aprendizagem. O segundo sentido inclui o Alcibíades ou o seu *eu*. Não há uma separação do *corpo* de Alcibíades da *alma* de Alcibíades, ambos compõem a sua subjetividade. Portanto, a aprendizagem é do sujeito em sua forma integral e não de uma sua parte e deve acontecer durante toda a vida e sua preparação está voltada para a fase adulta, em que a tarefa de ocupar-se consigo voltar-se-á para as brechas deixadas pelo pedagógico (*Alcibíades*, 131c).

Nessa perspectiva, o pedagógico encontra-se presente na formação, trazendo toda uma nova formulação. Não há mais ensino, conteúdo e aprendizagem num mesmo ritmo e numa mesma relação. Ao mesmo tempo em que o universo do pedagógico é habitado por uma forma diferente de fazê-lo, há também a o outro, quem estabelece e provoca um posicionamento que nessa relação acontece através das atitudes que o instituem. É preciso que o *eu* esteja atento e se pronuncie nessa relação de cuidado que estabelecemos com o outro. Não se perde nesse processo a necessidade da presença do outro, pois ela remete sempre ao sentido da atenção que estabelecemos. Há um acompanhamento da vida, um cuidado com sua existência.

Essa espécie de ligação entre ocupar e cuidar não esgota a forma como Foucault analisa a presença do cuidado de si. Para ele, a resposta a pergunta: em que consiste ocupar-se consigo está “muito simplesmente em conhecer-se a si mesmo” (2006a, p. 85). Com isso, retorna às indagações iniciais quando investiga o porquê da supremacia do conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) em relação ao cuidado de si (*epiméleia heautoû*) na filosofia e no estudo moderno sobre o sujeito e a verdade.

De fato, a retomada das questões que remetem à reflexão do conhecimento de si mesmo não está superada. Primeiro porque esta nunca foi a sua intenção e, segundo, porque tanto o conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*), quanto o cuidado

de si (*epiméleia heautoû*), mantêm uma relação de complementaridade, que Foucault identifica no texto de *Alcibíades* a partir de três referências.

A primeira delas, em que o preceito conhece-te a ti mesmo aparece, vem como conselho de prudência. Assim diz: “Alcibíades, tu tens realmente grandes ambições, mas presta um pouco de atenção ao que és, crês que és capaz de honrar estas ambições?” (FOUCAULT, 2006a, p. 85). Este trecho do diálogo entre Sócrates e Alcibíades mostra que conhecendo a si mesmo é possível cuidar melhor de si. Um e outro estão conectados, relacionados e, portanto, são complementares na formação do sujeito.

A segunda e a terceira ocorrências do conhece-te a ti mesmo no *Alcibíades* se refere à indagação: o que é este *eu* com que devemos nos ocupar? E que é este cuidado? Ambas as questões remetem ao conhecimento de si porque o *eu*, a alma, para ser cuidada precisa conhecer-se a si mesmo. Pois, este conhecimento é um passo importante para que o cuidado sobre si possa ter lugar.

Vejamos, por exemplo, uma passagem sobre o conhecer-se a si mesmo apresentado por Foucault:

É para conhecer-se a si mesmo que é preciso dobrar-se sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso desligar-se das sensações que nos iludem; é para conhecer-se 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 isto deve e pode ser feito (FOUCAULT, 2006a, p. 86).

Até certo ponto, essa relação entre conhecer e transformar a si mesmo coincide com o processo de cuidado de si, sobretudo porque o conhecimento, descrito na citação acima, traduz uma mudança para além do ato de controle sobre o conhecimento das coisas. Ela implica o integrar-se do sujeito nesse ato de conhecer. De fato, no deslocamento do sujeito não há como prescrever o melhor e o mais rápido modo de realizar a atividade de conhecimento. Em contrapartida, não há como evitar a criação de inúmeras estratégias de conhecimento e transformação de si, pois, “uma vez aberto o espaço do cuidado de si e uma vez definido o eu como sendo a alma, todo o espaço assim aberto é coberto pelo princípio do conhece-te a ti mesmo” (FOUCAULT, 2006a, p. 86). Esse desdobramento, embora marcado no tempo que denominamos de moderno, não elimina a possibilidade de retorno a um equilíbrio anterior postulado no momento do aparecimento da prescrição délfica: *conhece-te a ti mesmo* (FOUCAULT, 2006a, p. 4-5).

Por várias vezes, para discutir a inserção de um preceito no outro, Foucault se desloca no texto e traz o momento cartesiano¹²⁰ como aquele que reafirmou o *gnôthi seautón* e deixou em segundo plano a *epiméleia heautoû*, destacando uma preocupação com o movimento que privilegiou um em detrimento do outro.

A relação entre cuidar e conhecer como condição para esta realização encontra-se no próprio sujeito, ou melhor, naquilo que Foucault nomeia identidade de natureza e diz: “a identidade de natureza é, se quisermos, a superfície de reflexo onde o indivíduo pode reconhecer-se, conhecer o que ele é” (FOUCAULT, 2006a, p. 88). O encontro que a identidade de natureza proporciona é entre a alma, que representa o *eu*, o pensamento e o saber. Há também no texto uma referência que atrela e/ou relaciona o pensamento e o saber e sua capacidade de assegurar a alma para poder ver-se no elemento divino. Essa referência ao divino é tratada como o elemento que condiciona o conhecimento de si ao conhecimento divino. Ou ainda:

[...] para ocupar-se consigo, é preciso conhecer-se a si mesmo; para conhecer-se, é preciso olhar-se em um elemento que seja igual a si; é preciso olhar-se em um elemento que seja o próprio princípio do saber e do conhecimento; e este princípio do saber e do conhecimento é o elemento divino. Portanto, é preciso olhar-se no elemento divino para reconhecer-se: é preciso conhecer o divino para reconhecer a si mesmo (FOUCAULT, 2006a, p. 89).

De acordo com Foucault (2006a, p. 96), o fio que no *Alcibíades* ata os elementos: alma, conhecimento e divino está dentro de um enredo propriamente platônico ou neoplatônico. E isto tendo em vista que caracteriza o cuidado de si mesmo a partir de três pontos: 1) atrela o cuidado de si a uma forma que se realiza no conhecimento de si mesmo; 2) este conhecimento dá acesso à verdade e à verdade em geral; e; 3) o acesso à verdade permite reconhecer o que pode haver de divino em si mesmo. Esta tríade marca uma reflexão do cuidado de si encontrada apenas na tradição platônica e neoplatônica e não em outras formas: epicurista, estoica e pitagórica (FOUCAULT, 2006a, p. 96). Esta atenção dispensada por Foucault às relações entre o cuidado de si e os “paradoxos do platonismo” se dá na medida em que ele descreve um duplo movimento que o mesmo institui. De um lado, vai ao encontro da criação de movimentos espirituais diversos, firmando que o acesso à verdade somente pode ocorrer a partir de um conhecimento de si que é o conhecimento do divino em si mesmo. E de outro, abre brechas para o que Foucault

¹²⁰ FOUCAULT, 2006a, p. 18

chamou de “racionalidade” uma vez que todo o trabalho de si sobre si mesmo recoloca incessantemente “as condições de espiritualidade que são necessárias para o acesso à verdade e, ao mesmo tempo, reabsorver a espiritualidade no movimento único do conhecimento, conhecimento de si, do divino, das essências” (FOUCAULT, 2006a, p. 98). É importante ressaltar o quanto essa convivência entre diferentes deixou brechas para absorver e reabsorver as exigências da espiritualidade. Como nos apresenta Foucault quando diz:

recolocar incessantemente as condições de espiritualidade que são necessárias para o acesso à verdade e, ao mesmo tempo, reabsorver a espiritualidade no movimento único do conhecimento, conhecimento de si, do divino, das essências (FOUCAULT, 2006a, p. 98).

É, contudo, em meio a tantas articulações e acordos que as noções conhecidas a ti mesmo e cuidado de si podem ser estudadas, ou talvez reveladas nas fronteiras que as separam. Lembremos que Foucault transita entre os textos *Apologia de Sócrates* e *Alcibíades*, com aportes de outros escritos, para empreender uma compreensão não apenas histórica ou filosófica, mas, sobretudo, dilatadora de novos olhares sobre as tramas que permitiram no presente um modo e não outro de articular um saber de si mesmo.

É importante também destacar o quanto essa trama nos pode induzir a um único caminho, tanto sob o argumento de que ele é o único capaz de revelar ao homem a verdade, quanto sob o aspecto da defesa de uma ideia de que é preciso instituir, no indivíduo, uma escolha de um modo de vida sempre externo a si mesmo. Desse modo, tudo nos leva a crer que é preciso continuar no trabalho de enfrentamento, pois ele talvez nos ajude a recusar o terreno de antagonismos que muitas vezes mais máscara do que revela as forças em disputa.

Nesse movimento, aproveito para retomar no *Alcibíades* três condições, apontadas por Foucault, que determinaram a razão de ser e a forma do cuidado de si. Parece não haver aqui qualquer dúvida em relação às funções exercidas no cuidado de si da ação política, da ação amorosa e da ação educativa (FOUCAULT, 2006a, p. 107). Na política, a indicação vai do governo de si para o governo dos outros. É preciso transformar os privilégios sociais em competência política e esta só é alcançada no momento em que aprendemos a cuidar de nós mesmos, condição primeira que implica uma natureza eminentemente ética.

A ação amorosa e pedagógica estão em certa medida ligadas uma a outra. Não há como separar as orientações pedagógicas e amorosas realizadas pelo mestre. Seu trabalho é feito com amor, amor capaz de fazê-lo cuidar do discípulo, podendo ser, de certa maneira, compreendido como um amor incondicional (de forma desinteressada) por estar para além do amor sexual; trata-se de um voltar-se permanentemente ao outro, numa atitude de vigilância. Inclusive o próprio Sócrates atribui a si mesmo o papel de mestre e toma esta tarefa para além de uma atividade cívica. Pois, confiada pelos deuses, ele prefere morrer a deixar de cumpri-la¹²¹.

A ideia de conceber para a mestria um conteúdo distante daquele empreendido por todos aqueles que, tomando para si a função de ensinar, empenham-se em realizá-la com todos os elementos de sua atividade de mestre, em especial, com todas as crenças no seu poder de criar um sujeito com as características pensadas em seu plano de formação. É o desafio que nos propõe Sócrates quando nos remete à discussão do papel do mestre e da força de sua ação sobre o discípulo. De fato, tal indagação não apenas nos alerta sobre o trabalho do mestre, mas, sobretudo, a forma como o discípulo pode exercer uma ação de enfrentamento, traduzido no modo como ele enfrenta em si mesmo a tarefa de aprender.

Não há dúvida que Foucault recorre à *Apologia*, texto no qual Sócrates expõe com mais clareza e força a sua missão de mestre, para sustentar um modo de existência e um modo verdadeiro de dizer quem é. Ele não apenas atesta no dizer a verdade à maneira da filosofia, mas exemplifica a forma de manifestação do cuidado de si no mestre. Como no *Alcibíades*, a *Apologia* revela e sugere o trabalho de constituição do ser por ele mesmo. O próprio Sócrates realiza em si mesmo o trabalho de cuidado de si por isso pode incitar Alcibíades a realizar um trabalho sobre si.

É oportuno recordar que esse trabalho do ser em direção a si mesmo, extraído do *Alcibíades*, é apresentado por Foucault (2006a, p. 47-51) a partir de quatro características específicas que demarcam o aparecimento do cuidado de si no discurso filosófico: a) cuidar de si está vinculado ao exercício do poder; b) a noção de cuidar de si está ligada à insuficiência da educação de Alcibíades; c) o cuidado de si aparece como um momento necessário na formação do jovem; d) o

¹²¹ *Apologia*.

cuidado de si se justifica pela ignorância do próprio objeto ou da natureza do objeto desejado.

A primeira característica atrela o elemento do poder estatutário que era o de Alcibíades (herdeiro de grande riqueza e de poder político) a uma ação de conquista. Ou seja, não basta nascer com as condições de ocupação do poder, é preciso estar voltado a concretizar a tarefa de se tornar um representante do poder, que aqui nomearei “ético-político”, pois é capaz de abrigar uma condição de governar a si e de governar os outros.

Ainda que não tenha lançado mão de um jogo de palavras como aqui fizemos quando nomeamos o “novo” ser, de ético-político, Sócrates vincula o exercício do poder a uma ação política na medida em que aquele que transforma a si mesmo adquire autonomia sobre si e, conseqüentemente, sobre os outros. Conforme mostra Foucault (2006a, p. 48), ao afirmar que “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”.

A segunda característica diz respeito à fragilidade da educação recebida por Alcibíades ou, como relembra Foucault (2006a, p. 48), da fragilidade da educação ateniense que não consegue atender a duas dimensões importantes: o trabalho do mestre (pedagógico) e do amante (amor). No primeiro caso, havia um total descuido do mestre com a formação de seu discípulo. O que poderia ensinar alguém que pouco conhece a si mesmo e as coisas da cidade? E, no segundo, que estariam fazendo os amantes para não incitar o jovem a cuidar de si mesmo? Independente de uma resposta a essas questões, o que Foucault percebe é uma fragilidade no projeto político e pedagógico em Atenas.

A terceira característica está relacionada ao tempo da aprendizagem. Este ponto é também observado a partir de duas situações aparentemente opostas. Na *Apologia*, Foucault destaca que a tarefa de Sócrates, por ele mesmo descrita, era interpelar jovens e velhos para dizer-lhes que se ocupem de si mesmo. Já no *Alcibíades*, essa tarefa encontra-se presa a um tempo cronológico, a juventude. O conflito exposto marca a indagação sobre o tempo da formação e o trabalho dos que estão juntos aos que estão em formação. Resolver tal conflito exige que cada um realize para a escolha uma indagação: haverá tempo para cuidar de si mesmo?

Na quarta característica o eixo da discussão se centra em torno ao objeto do conhecimento, isto é, à natureza do objeto com o qual há que se ocupar. Este momento aponta para dois sentidos diferentes, mas não excludentes (talvez até mesmo complementares). Um diz respeito à indagação em torno desse *eu* que é preciso cuidar; o outro sentido se refere às formas de realizar o cuidado, ou seja, a *tékhne*¹²². Em ambos os casos é mais do que evidente a necessidade de repensar o trabalho formativo que acompanha todo o trajeto da vida de Sócrates e de Alcibíades. Ambos, desde de dimensões diferentes, precisam executar um plano de transformação de suas vidas.

A interrogação que atravessa o cuidado de si e o torna cada vez mais instigante é provocada pela introdução de mais um texto dentro do diálogo que Foucault estabelece com Sócrates. A escolha de Foucault é pelo texto *Laques* que, junto com o *Alcibíades*, vai compor um enredo que trata da relação entre educação e negligência¹²³. A diferença na substância ou conteúdo não será a marca maior da escolha dos textos, mas a forma como o mesmo preceito, o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) é explorado e culminará num novo arranjo do tema. Um primeiro exemplo pode ser visto no modo de entender o “si mesmo”. Em *Alcibíades*, é a alma como realidade ontológica; no *Laques*, é a vida, o modo de viver¹²⁴.

Na aula de 22 de fevereiro de 1984, do curso *A coragem da verdade*, Foucault (2011, p. 107) situa *Laques* como o texto no qual podemos visualizar a veridicção socrática distinta de outros modos de veridicção¹²⁵, e justifica que, embora possamos encontrá-la em outros diálogos platônicos, sua escolha se deu em decorrência do texto apresentar algumas razões a mais para a compreensão do tema. A primeira razão é descrita a partir da presença, em *Laques*, das três opções que caracterizam, por oposição, outros modos de veridicção, ou seja, o dizer-a-verdade socrático. Assim são apresentadas: a) a noção de *parresía* encontrada de forma explícita e relativamente frequente; b) a presença de procedimentos de verificação, de prova, de investigação e de exame; e, por último, c) a constância da noção de *epiméleia* (cuidado).

Como detalhadamente mostrou Foucault,

¹²² FOUCAULT, 2006a, p. 50

¹²³ FOUCAULT, 2011, p. 11; KOHAN, 2011, p.59

¹²⁴ FOUCAULT, 2011, p. 111

¹²⁵ Ver em FOUCAULT (2011, p. 107) os outros modos de veridicção: o da profecia, o da sabedoria e o do ensino, da *tékhne* e da sua transmissão.

Encontramos, portanto, ao longo de todo o diálogo, a articulação, o vínculo, de certo modo o entrelaçamento dessas três noções: a *parresía* como franqueza corajosa do dizer-a-verdade; a *exétasis* como prática do exame e da prova da alma; e enfim o cuidado como objetivo e fim dessa *parresía*, dessa franqueza examinatória. É essa a primeira razão pela qual considere o *Laques* diálogo de explicação (FOUCAULT, 2011, p. 108).

Mais adiante ele afirma que a segunda razão da escolha do diálogo está na relação em que ela tem, e mantém, com a cena política. Se esse fato não agrega nada de novo pelo menos apresenta uma curiosidade. O tema da formação dos jovens não é discutido com os jovens, mas com os adultos e mais curioso ainda é que esses adultos são homens políticos. Embora Foucault demarque o campo político a partir da referência a uma fala de Sócrates na *Apologia* quando afirmava que seu trabalho, encarregado pelo deus, era incitar todos os cidadãos de Atenas, desde homens de estado até artesões a ocuparem consigo mesmo (FOUCAULT, 2011, p. 109), um ponto ainda haveria que ser destacado, pois se não for intrigante é curioso. A preocupação com o pedagógico estava sendo explicitada, no diálogo, por personagens políticos que, embora não trabalhassem diretamente com a formação dos jovens, estavam sendo chamados ao debate pelo reconhecimento de suas funções políticas. Ora, havia uma preocupação da família com a educação dos jovens, mas convidar cidadãos políticos a debater sobre o tema e apresentar o melhor modo de proceder com a educação dos jovens é um tanto provocativo. Falo em provocação porque se estabelece uma ligação entre uma questão individual, familiar, com uma questão coletiva, política. Em outras palavras, os espaços do pedagógico, que partia do privado (família) e se deslocava para o público (cidade) exigia uma flexibilidade entre essas fronteiras; requeria uma preocupação e certa avaliação do trabalho pedagógico até então desenvolvido; e, por último, demandava uma orientação por parte daqueles que possuem credibilidade para emitir algum juízo de valor ou orientação sobre o tema. Nessa direção, nos indagamos: o *Laques*, ao iniciar um debate sobre a formação dos jovens e os processos ou caminhos desse fazer, apresenta uma intenção explícita de transformar os jovens pelo caminho da educação? Ou haveria uma crença de que a educação permitiria concretizar ou validar um modelo de homem (cidadão) pensado previamente? Ou, a

preocupação com a formação dos jovens estaria fundada num debate sobre o cuidado de si para além da alma, como havia descrito Foucault?¹²⁶

Nessa trajetória de observações, destacamos a terceira razão que Foucault denomina coragem. Essa coragem não é o conteúdo do diálogo, mas a marca de seus diferentes personagens (FOUCAULT, 2011, p. 109). Cada um se expõe numa coragem dialógica ou numa coragem de um dizer verdadeiro. E por fim, esclarece que a quarta e última razão se centra no tema da formação e mais especificamente na incapacidade dos pais ou dos tutores em realizar com plenitude um trabalho formativo sobre os jovens (FOUCAULT, 2011, p. 111).

Foucault, durante o processo de análise, estabelece a triangulação entre educação, negligência e cuidado, mas não o faz sem, contudo destacar a prática da filosofia como uma forma visível de promover, no processo de formação dos homens, a inquietação deles com o cuidado de si mesmo. E ainda de promover “a filosofia como uma prova de vida, uma prova da existência e a elaboração de uma certa forma e modalidade de vida” (FOUCAULT, 2011 p. 112), característica que no ocidente foi sendo formulada para a atividade filosófica.

Segundo Foucault, no *Laques*, o sentido do cuidado de si, ou melhor, o modo de entender o “si mesmo” passa a revelar um modo de vida, traduzido na maneira de conduzir sua existência, dando a ela uma certa forma e um certo estilo próprio de revelar-se a si e aos outros.

Portanto, esse modo de vida resultante das reflexões foucaultianas apresentados a partir do diálogo entre Sócrates, Laques e Nícias traduz a harmonia entre o seu dizer e o seu fazer, entre a sua palavra e a sua prática, de tal modo que sua execução não poderia advir senão por meio de um diálogo que representa um modo franco e verdadeiro de um discurso que dará acesso à verdade (KOHAN, 2008, p. 61-70). E, ainda “por uma filosofia que tem de se pôr sob o signo do conhecimento da alma e que faz desse conhecimento da alma uma ontologia do eu. E, depois, uma filosofia como prova da vida, do *bíos* que é matéria ética e objeto de uma arte de si” (FOUCAULT, 2011, p. 112).

¹²⁶ Ver FOUCAULT, 2011, p. 111

2.4 Platão: a força do pedagógico no cuidado de si

Os estudos que Foucault realizou a partir das contribuições dos diálogos platônicos, em especial dos textos: *Apologia*, *Alcibíades* e *Laques*, ajudam a pensar uma relação pedagógica para além do modelo instituído que define o modo único de pensar o homem e, conseqüentemente, de concretizá-lo através da formação universalizável. Tratou de vincular o cuidado com o fim ao conhecimento de si mesmo no sentido de permitir uma transformação do sujeito e uma escolha de um modo de existência que submete a vida à prova de si mesmo. Esse forte peso pedagógico ou de um estado de aprendizagem marca o momento da reflexão do cuidado de si nos textos de Platão que Sócrates assume com a propriedade de um mestre, porque ao longo do diálogo se manteve sempre na posição de cuidar do cuidado do outro.

Pois assim ordena o deus, – saí bem – e eu, de minha parte, acredito que jamais nada melhor se tenha feito a favor da cidade do que este serviço que presto ao deus. Pois nada mais faço do que andar por aí persuadindo-vos, jovens e velhos, a não (30b) cuidarem antes e tão intensamente do corpo e das posses de preferência à alma, dizendo que “A virtude não se engendra da riqueza, mas sim a riqueza da virtude, tanto como todos os outros bens, para todos os homens, tanto individualmente quanto coletivamente.” Se, porém, corrompo a juventude com tais discursos, então estes ditos aqui deveriam ser prejudiciais; mas se alguém afirma que digo algo diferente disso, não está dizendo nada. De acordo com isso, dir-vos-ia, ó homens atenienses: obedeci a Ânito ou não, deixai-me ir ou não, nem por isso (30c) agirei de outra forma, mesmo que precisasse morrer muitas vezes” (*Apologia*, 30a-c).

Com a firmeza de ter realizado um trabalho que representa uma missão confiada pelo deus, Sócrates diz que nada mais fez que “estimular, persuadir e admoestar cada um de vós” (*Apologia*, 30e-31a), “ocupando-me sempre convosco, voltando-me para cada um, interpelando-o como um pai ou um irmão mais velho para que se preocupe com a virtude” (*Apologia*, 31a-b). Pois, nessa atividade, realizava sua tarefa de “mestre” ao longo de toda a vida e não apenas como parte de uma atividade profissional, aquela realizada pelos pedagogos.

A leitura foucaultiana de Sócrates sinaliza as fronteiras daquilo que conhecemos como o pedagógico. Em várias passagens¹²⁷, Foucault, além de nos levar a pensar sobre o tema, dá a ele um peso considerável quando em seu último

¹²⁷ Ver *Apologia*; *Alcibíades*; e *Laques*.

curso, de 1984¹²⁸, recorre aos diálogos entre Sócrates e Alcibíades para marcar a relação do saber com o não saber ou de um saber com o desconhecimento do não saber. Em outras palavras, o problema não estaria em não saber ou ser ignorante. De fato, para Sócrates, todos os homens o são. O que está em questão é a relação que estabelecemos com o não saber ou a ignorância. E é essa tensão que faz diferença quando nos referimos ao aspecto pedagógico do trabalho de Platão, logo, de Sócrates nos diálogos: *Apologia*, *Alcibíades* e *Laques*. Falamos de tensão porque no discurso pedagógico o saber é um dos elementos mais importantes no processo de conhecer ou aprender. Para isso estudamos, frequentamos os espaços escolares, redobramos nossa atenção aos conteúdos e à quantidade destes em nossa tarefa de aprender. Mas, o que vemos é um deslocamento, aquilo para o qual Sócrates chama a atenção é a ignorância, ou melhor, o desconhecimento que ignoramos. Portanto, a preocupação com o fim (saber ou não saber) perde força para o processo (reconhecer que não sabemos).

Ao longo dos diálogos *Apologia*, *Alcibíades* e *Laques* encontramos Sócrates com distintos interlocutores a lapidar um pensar. No sujeito, a missão que o deus lhe atribuiu: cuidar que os outros cuidem de si¹²⁹. Executa essa tarefa por deter uma sabedoria diferente, para não dizer maior, daqueles aos quais interpela. Vejamos algumas passagens em que esta ideia se exemplifica. Sócrates diz:

Pois bem, arrisca de que nenhum de nós dois saiba algo de belo e bom; todavia, este crê saber, quando não sabe; ao passo que eu que, da mesma maneira, não sei, não creio, porém, saber (*Apologia*, 21d).

Mais a frente:

Pois, temer a morte, homens, nada mais é do que presumir ser sábio sem sê-lo, pois é presumir saber o que não se sabe. E ninguém sabe o que é a morte, nem ao menos se ocorre ser ela para o homem o maior dos bens; mas (29b) temem-na como se bem soubessem que é o pior dos males. E esta não é a mais recriminável ignorância: a presunção de saber algo que não se sabe? (*Apologia*, 29a-b).

Certamente há problemas na afirmação socrática quando diz que um ser humano, ao pensar que sabe se fecha à possibilidade de saber o que de fato ignora. Um desses problemas se encontra na própria condição humana de Sócrates. Pois, enquanto humano, Sócrates é igual aos demais. Ele também está à mercê de seu

¹²⁸ A discussão começa no curso de 1982 e segue até 1984.

¹²⁹ Ver *Apologia*.

estado de humanidade, portanto de desconhecer que ignora (KOHAN, 2008, p. 74). Se esse é um dado concreto, então como afirmar que a ignorância é a condição ou o saber mais importante para um ser humano? De fato, não temos nem teremos nunca uma resposta exata a essa indagação, até porque nossa busca existencial tem sido marcada pelo desejo de uma aproximação cada vez maior com a verdade das coisas. Se elas existem, isso já é uma outra questão. Em todo caso, o enredo é bastante interessante porque articula temas que aparentemente são opostos: humano-divino, saber-não saber, conhecimento-ignorância.

Mas, por hora, vamos retomar o que nos tem mobilizado: entender a tensão entre saber, não saber e desconhecer o não saber, que assumimos como provocações de nossa própria humanidade e a inserção, nesse debate, do divino. Ao dizer que esses elementos estão relacionados, outorgamos a eles um potencial de transformação que passa a afetar a vida, logo o saber. Uma vez determinada a presença de certa relação entre ambos, passamos a reconhecer que no *Alcibíades* Sócrates delega à ignorância um potencial até então desconhecido pelo discurso pedagógico, a potencialidade de manter em vigília o próprio sujeito.

É nesse sentido que Sócrates dialoga com Alcibíades:

Sócrates – Vamos ver. Quando ignorar e sabes que ignoras, estás hesitante? Sabes, por exemplo, que ignoras a preparação da carne. Acaso te pões a discorrer sobre isso e a hesitar? Não deixas isso ao cozinheiro?

Alcibíades – Sem dúvida.

Sócrates – E, se estivesses com um navio, em vez de dar opinião vária sobre o movimento do leme, não deixarias tranquilamente o piloto governar?

Alcibíades – É o que eu faria.

Sócrates - Quer dizer que nunca hesitas nas coisas que não sabes, desde que saibas que a ignoras.

Alcibíades – É o que me parece.

Sócrates – Os erros vêm, portanto, daquela ignorância que leva a crer saber o que não se sabe (*Alcibíades*, 117c-d).

No jogo do saber, Sócrates busca fazer com que Alcibíades compreenda a dimensão do não saber. Pois, se ignorar era uma atitude negativa por demonstrar o não saber, agora, com Sócrates, passa a ter uma certa positividade que se inicia nessa descoberta, mas caminha na permanente busca pelo saber. Assim, ignorar é saber que há muito a conhecer.

Percebe-se, pois, que a filosofia socrático-platônica, embora assentada em uma lógica diferente daquelas empregadas no discurso pedagógico do presente, tem um caráter muito educativo, principalmente porque conhecer é um movimento de reconhecimento de sua subjetividade, mas que só pode ser superado quando se cuida de si, quando se gera uma mudança em si mesmo. Isso ocorrerá na medida em que seja transformada numa atitude de vida, passando por uma transformação de si¹³⁰. Como bem lembra Nícias, no *Laques*, quando em diálogo com Sócrates, diz que todo exame proposto por Sócrates sobre o tema da formação dos jovens só pode ser se realizarmos uma ação sobre nós mesmos. Assim diz: “eu bem sabia há muito tempo que, na presença de Sócrates, não havíamos de ter uma conversa sobre os jovens, mas sobre nós próprios” (*Laques*, 188b).

Eis aqui um ponto importante. O trabalho pedagógico está para além de uma indicação de um caminho único e correto e de um agir certo. Se o pedagógico em Sócrates está vinculado ao sujeito em sua individualidade, ele é ponto de partida e é, ele também, que deve agir sobre si mesmo, portanto educar-se a si mesmo. Contudo, não se pode entender a voz de Sócrates e de suas argumentações como a grande descoberta que poderá transformar a Educação, em especial, a educação escolar. É exatamente o contrário. Precisamos levar sua voz para questionar as certezas prontas do universo escolar, principalmente aquela que afirma a escola como o lugar do saber e, nunca, o do não-saber. Dizendo de outro modo, para se pensar a educação é preciso dar espaço às inquietações, abrir lugar para a diferença e, neste ponto do texto, a educação está na inserção do não-saber dentro do movimento de aprender, de um aprender que toma o desconhecido como impulsor para aprender a aprender.

A linha de argumentação de Foucault, em relação ao sujeito tanto no cuidado de si quanto em sua condição de individualidade, não diz respeito ao conceito moderno e burguês de indivíduo. Trata-se do sujeito cidadão grego ou romano que vivia em comunidade, em coletividade em que a ação de cuidar de si estava atrelada ao cuidar do outro. Por isso, é necessário distinguir o sujeito da antiguidade do sujeito da modernidade.

Hoje, falar de indivíduo é tomá-lo de modo individualizado. Na antiguidade, falar de sujeito é pensá-lo em sua singularidade, é pensá-lo também como exemplar

¹³⁰ Um exemplo pode ser extraído do diálogo *Laques*, 188b.

único de sua espécie e, ao mesmo tempo, como herdeiro de sua espécie. Ou, enquanto parte de uma comunidade de iguais que comporta a singularidade de cada um, mas nunca a sua individualidade. Não houve, segundo Foucault, uma definição de sujeito nos gregos: “Isso não significa que os gregos não se esforçaram para definir as condições nas quais ocorreria uma experiência que não é do sujeito, mas do indivíduo, uma vez que ele busca se constituir como senhor de si mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 262). Assim sendo, quando Foucault fala do sujeito no cuidado de si está se referindo àquele no qual é possível realizar a tarefa de si para si e de si para o outro.

Convém insistir num elemento do pedagógico que nos parece ser aceito por todos: a necessidade da relação com o outro. Em Sócrates essa relação é dada através de um mandado divino¹³¹. Para ele, cuidar do cuidado do outro é a forma de realizar a tarefa que o deus lhe confiou. Porém, se deixarmos de lado esse caráter divino e retomarmos o caráter humano dessa relação, a ação de Sócrates ao agir como mestre, aquele que cuida do cuidado do outro, passa a mobilizar não só o indivíduo (aprendente), mas o outro ou os outros. E dessa forma, a ação pedagógica que abriga a necessidade da relação com o outro se realiza.

Foucault (2011, p. 74) considera que o objetivo da missão do deus delegada a Sócrates, como ele mesmo a traduz, é “zelar permanentemente pelos outros, cuidar dos outros como se fosse seu pai ou irmão”, numa ação desprovida de qualquer benefício material ou social, pois incitá-los a cuidar de si e “não da sua fortuna, não da sua reputação, não das suas honrarias e dos seus encargos, mas deles mesmos, isto é, da sua razão, da verdade e da sua alma (*phrónesis*, *alétheia* e *psykhé*)” (FOUCAULT, 2011, p. 74).

Se assim é, a filosofia de Sócrates pode ser vista no conjunto de elementos em interação que carregam um grande e rico percurso do sujeito em direção a si mesmo, em direção aos outros, em direção ao mundo. Negando toda e qualquer ideia que leva a perceber o cuidado de si como uma ação do sujeito apenas sobre si mesmo. Reafirmar a indissociabilidade do cuidar de si e do cuidar do outro é fortalecer a dimensão de um cuidado que age na vida de outros sujeitos porque o trabalho de educar no pensamento exige uma modificação no pensamento de si e dos outros. Esse é o ponto no qual reencontramos a importância das considerações

¹³¹ Ver *Apologia*, 23b

sobre a ação do pedagógico e a relação que estabelecemos conosco, com o outro e com o saber.

Com efeito, a potência do aprender torna-se maior quando o sujeito volta o olhar para si mesmo, para se reconhecer naquilo que é, e nesse trabalho sobre si, compreender certo número de verdades (princípios fundamentais) e doutrinas (regras de conduta) que orientam o agir humano. Isso ocorre porque um novo nível de integração é configurado passando a realizar uma prática de autoformação que Foucault define como uma prática ascética na qual ocorre “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006b, p. 265).

Esse traçado configura não ser possível cuidar de si sem se conhecer, não ser possível aprender sem um certo número de regras de conduta ou de princípios que são, simultaneamente, verdades e prescrições. Logo, o sujeito do cuidado de si é, antes de tudo, um ser ético no sentido que os gregos entendem, ou seja, no sentido de *êthos*.

Lembremos que ética enquanto *êthos* significa maneira de ser e maneira de se conduzir. Desse modo, o sujeito se faz visível a si e aos outros, não porque se fazer perceber pelo outro seja necessário como reconhecimento do seu ser, mas porque essa é uma ação que implica uma relação com o outro em seu modo original, ou seja, aquilo que é parte inerente ao próprio modo de vida de um sujeito, pelo menos ao modo de vida cultivada no mundo grego. Assim, uma vez que, para cuidar bem de si é preciso cuidar do outro, a ação de cuidar é consequência da vida daqueles que escolhem um modo de prover a si mesmos uma vida virtuosa.

2.5 O cuidado de si e as conexões com o tempo e o espaço

Como traduzir nas experiências de cuidar de si e do outro um modo de prover a si mesmo uma vida virtuosa? Como cada um dos elementos, o *político*, o *pedagógico* e o *erótico* podem revelar, em cada tempo e em espaço distintos, um modo de traduzir-se a si mesmo? Estas e outras questões são requeridas quando buscamos manifestar todas as nossas inquietações ou quando pensamos como nós nos transformamos naquilo que queremos ser ou que querem que sejamos. Como já

dito em outro momento, elas estão afetadas pela maneira de conceber o homem, o ensino e a aprendizagem.

Por considerar o trabalho formativo uma atividade indissociável da problematização de nossa experiência do e no mundo, enfrentarei algumas destas questões circunscrevendo, no estudo de Michel Foucault, como as três dimensões estão conectadas e podem, no trabalho de pensar a subjetividade, apreender um modo distinto de trabalho consigo e sobre si mesmo.

Sabemos que, na história do cuidado de si tratada a partir do modelo socrático-platônico três grandes elementos marcaram o debate com sua presença: o *político*, o *pedagógico* e o *erótico*. Por um lado, cada um articulava e delimitava o espaço no qual o conceito foi sendo desenvolvido. A natureza de cada um mantinha a especificidade de sua ação, mas por outro, pronunciava sua ligação com as condições que determinavam a razão de ser e a forma do cuidado de si.

Na aula de 20 de janeiro de 1982 de *A Hermenêutica do sujeito*, Foucault (2006a, p. 107) nos recorda que uma dessas condições a ser pensada era a do campo de aplicação do cuidado de si. Isso significa que uma primeira preocupação era com o sujeito desse cuidado ou com o sujeito para quem era preciso ocupar-se e, ao mesmo tempo, com aquele que deveria ser levado a ocupar-se consigo.

Tomando o *Alcibíades* observamos que a aplicação do cuidado de si está voltada para os jovens aristocratas destinados pelo nascimento a exercer o poder, no caso mais específico o próprio Alcibíades¹³², representante de tais condições que servia como modelo de análise e, sobretudo, como modelo de aprendizagem. Num duplo sentido: ele era levado a aprender e, com sua história, servia a muitos, como aprendizagem. Contudo, o que é preciso destacar nesse processo é que, embora o aspecto *pedagógico* esteja articulando a relação entre o sujeito e sua condição social, mobilizando o sujeito para aprender com sua própria história, o olhar estava voltado para o *político*. Ao cuidar de si o Alcibíades estava cuidando da cidade, governando a si, estaria governando os outros. Daí a lembrança de Sócrates a Alcibíades do preceito: *conhece-te a ti mesmo*, escrito na porta do templo de Delfos. A tarefa de Sócrates é lembrar que seus “ensinamentos” quanto a arte de governar a si e aos outros deve iniciar com um trabalho “pedagógico” sobre si mesmo.

Assim ele diz a Alcibíades:

¹³² Ver *Alcibíades*, 103a-104e

Os inimigos são como eu te disse e não como tu pensas. Só podem ser vencidos com estudo e habilidade. Senão, renuncia à glória que tanto ambicionas. [...] Repara. Se a inscrição falasse aos olhos como fala ao homem e dissesse: conhece-te a ti mesmo, não concluiríamos que os mandava olharem para uma coisa onde pudesse ver-se? (*Alcibíades*, p. 124b; 132d).

Assim temos os pré-requisitos para a aplicação do cuidado de si, um jovem representante da aristocracia e herdeiro “natural” do poder sobre a cidade e seus cidadãos. Com todas as condições político-sociais, faltavam a Alcibíades as condições político-culturais traduzidas na insuficiência de sua formação, ou seja, de sua educação.

Era inferior na riqueza e nos conhecimentos quando comparado aos seus rivais (FOUCAULT, 2006a, p. 46) e possuía uma formação menor quando comparada à educação dos habitantes da Pérsia e de Esparta, principalmente em relação aos conhecimentos exigidos para exercer a função de líder (*Alcibíades*, 121a-b). Mais uma vez ficava evidente que as pretensões políticas para se concretizarem exigiam uma sólida formação pedagógica, expressa no domínio de saberes e de si mesmo, capaz de prover quem a possuísse as qualidades para ser soberano.

Todavia, nada de conteúdos nos moldes que pensamos hoje. Nada de dominar quantitativa e qualitativamente conhecimentos nas áreas das ciências humanas, sociais, exatas e da natureza. Não era esse o conteúdo que faltava na formação pedagógica de Alcibíades. E a razão é bem simples: inexistente saber que não inicie por um saber sobre si mesmo. Sócrates dá a seguinte explicação ao longo do diálogo que estabelece com Alcibíades:

Sócrates – Portanto, a arte pela qual cuidamos de nós não é aquela por que cuidamos das coisas que são nossas.

Alcibíades – Assim parece.

Sócrates – Portanto, quando cuidas das tuas coisas, não cuidas de ti.

Alcibíades – É certo.

Sócrates – Qual é a arte pela qual cuidamos de nós?

Alcibíades – Não sei. Sócrates.

Sócrates – Já vimos que não é a que nos permite melhorar coisas nossas; mas a que pode tornar-nos melhores a nós.

Alcibíades – É verdade.

[...]

Sócrates – Podemos conhecer a arte que nos melhora a nós mesmos, se não soubermos o que somos?

Alcibiades – Absolutamente impossível (*Alcibíades* 128-129).

O diálogo convoca um saber até então desconsiderado e desconhecido, o saber sobre si mesmo. Permite também inferir que nenhum trabalho do homem no mundo pode preceder o trabalho sobre si mesmo. Esse estado de exceção quanto à forma comum de conhecer, diz-nos Foucault¹³³, é proveniente de uma dimensão da experiência, um exemplo da relação que os homens estabeleciam com as morais antigas “que eram essencialmente uma prática, um estilo de liberdade” (FOUCAULT, 2006b, p. 289).

É na vivência de exercícios constituidores de novos sujeitos, que experimentam liberdades que não podem ser transmitidas nem emprestadas ao outro, que o trabalho pedagógico se faz para além de um cuidado dos interesses (riqueza, privilégios, poder). Ele é um exercício orientado para uma estilização da vida, uma forma desagregadora de qualquer sentido prefixado, preconcebido de ser e estar consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Se Foucault focaliza as dimensões do saber presentes no *Alcibíades* é por concebê-las nos jogos de poder empreendidos durante o processo de constituição da subjetividade. Como assim justifica.

o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, 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, 2006b, p. 291).

O espaço consagrado às práticas desvia-se de um fim último e previsível. Pois, a cada tempo e lugar elas podem ser construídas, reconstruídas e atuarem com um fim específico. Traduzi-las de forma única e unificadora reduziria a ação ou reação do sujeito nas experiências que ele tem, a partir do fato que pensam, reagindo ou não a uma investida sobre si mesmo.

Retornando ao *Alcibíades*, é possível observar que as condições *políticas* exigiam o *pedagógico* como complemento. Não bastava nascer com as condições sociais para assumir o poder, há uma exigência tão importante quanto o *status* social, o conhecimento sobre as coisas.

¹³³ FOUCAULT, 2006b, p.288-293

Se há uma forte vinculação entre o *político* e o *pedagógico*, há na mesma proporção um vínculo entre o *pedagógico* e o *erótico*. A relação entre Sócrates (mestre) e Alcibiades (discípulo) era precedida pelo afeto que acompanhava o trabalho pedagógico, sendo, ao longo da relação mestre-discípulo, transformado numa atividade que mobilizava o *eu* de ambos.

Assim fala Sócrates a Alcibiades:

Agora já sabes porquê; é que eu amei-te a ti e os outros só amaram o que era teu. [...] te exercitares e aprender o necessário antes de tomar parte nos negócios da república, para dispor de um antídoto e não sucumbir no contacto funesto. [...] — Muito bem, Sócrates, mas que meio temos para cuidar de nós? — Já o temos, porque vimos o que é o homem, sem o que poderíamos cuidar de outra coisa sem dar por isso. Depois, vimos que o único fim é ter cuidado da alma, deixando a outros o do corpo e do que lhe pertence, como as riquezas (*Alcibiades*, 131e).

E como desfecho da relação entre o amor e o pedagógico Sócrates diz: “Só conhecendo-nos podemos conhecer o que é nosso. Se não conhecemos o que é nosso, também não conheceremos o que é relativo às coisas que são nossas” (*Alcibiades*, 133c).

A tríade *político-pedagógico-erótico* que circulava em torno às questões do sujeito e do conhecimento de modo marcante no *Alcibiades*, sofreu, segundo Foucault (2006a, p. 101), grandes mudanças quanto à razão de ser e à forma do cuidado de si. Estas mudanças foram sendo sentidas a partir do século I e II da nossa era, período que ele descreveu como uma verdadeira idade de ouro na história do cuidado de si. Este período foi, progressivamente, marcando algumas diferenças em relação às condições determinantes para a efetivação de uma cultura de si, expostas no *Alcibiades*.

Três condições são analisadas por Foucault (2006a, p. 103-104) como parte dessas transformações. A primeira delas se refere ao sujeito para quem o cuidado de si se volta. Antes, o jovem, aristocrata, herdeiro “natural” do poder; agora, não há restrição de idade ou condição social. Todos podem, igualmente, ocupar-se consigo mesmo. Essa mudança nos permite pensá-la no contexto de uma educação mais ampla, ou seja, uma educação que abriga um número maior de jovens de diferentes condições de vida. Ora, se o cuidado de si é potencializador de uma transformação que leva o sujeito de uma condição “restrita” a uma condição “alargada”, por que não permitir que outros jovens também passem por essa experiência? O que é preciso ativar no trabalho de si por si mesmo? Qual o papel do pedagógico no trabalho de

acompanhamento/estímulo/preparação do jovem na atividade de travessia de si por si mesmo?

Na segunda condição, descrita por Foucault (2006a, p.103), houve uma mudança quanto à finalidade última do cuidado de si. Antes era o próprio sujeito e não um ser exterior a ele, a cidade, que se convertia no objetivo maior da transformação de si mesmo, ou quando a preocupação também se voltava para o processo de transição ou ao rito de passagem, da adolescência à adultez, transição que exige um olhar atento do pedagógico; agora, o cuidado de si “é por si mesmo e com finalidade em si mesmo” (FOUCAULT, 2006a, p. 103). Desse modo, não há uma extensão do cuidado para algo exterior ao próprio sujeito, o que ocorre é um deslocamento para um único ponto. Assim, “o *eu* aparece tanto como objeto do qual se cuida, algo com que se deve preocupar, quanto como finalidade que se tem em vista ao cuidar-se de si” (FOUCAULT, 2006a, p. 103).

Isto quer dizer que o cuidado de si se desdobra numa ação do sujeito sobre si mesmo. Por isso todas as tentações de conectar essa transformação de si a algo exterior a si mesmo vai diluindo-se num processo que o próprio sujeito toma para si, como o começo, o meio e o fim de todo procedimento do cuidado de si. Devemos estar atento, então, aos reflexos dessa mudança. O que ela trouxe de positivo para o sujeito, para o outro e para a cidade? E como ficaria o compromisso com o outro e com a cidade? E esta espécie de finalização da relação consigo, expressa o duplo sentido instaurado: o da relação com o objeto e com o objeto?

A terceira e última condição que desapareceu foi a manifestação do cuidado de si em forma de conhecimento. Ela passou a representar os deslocamentos da expressão etimológica à qual estava atrelada saiu de um contexto de atenção sobre si mesmo, de um voltar-se para si, ou seja, de uma circularidade em torno do mesmo eixo, que podemos descrever como o eixo do *eu*-sujeito, para um exercitar-se em torno deste mesmo eixo. De fato, aparentemente, esta diferença é muito tênue. Isso significa que o trabalho permanece em torno do ser, mas ele precisa agora para mantê-lo participar, construir e experimentar diferentes exercícios ou práticas (FOUCAULT, 2006a, p. 104-105) que o ajudem no exercício permanente do cuidado de si.

A nova condição instaurada interfere, portanto, nos três elementos que marcavam o cuidado de si, o *pedagógico*, o *político* e o *erótico*. Não há mais as precondições que prendiam o sujeito às determinações de um tempo e espaço.

Agora, a obrigação do cuidado de si é permanente, dura a vida inteira. No entanto, preserva a relação com o discurso filosófico e com o ato de filosofar que vê no cuidado de si, o cuidado com a alma e, conseqüentemente, com o estado de felicidade.

Daí que para ser feliz não há idade, portanto para filosofar, cuidar e ser feliz basta preparar na mocidade as condições e, na velhice, mantê-las como atividade permanente para o rejuvenescimento. Como pudemos observar nos exemplos dado por Foucault (2006a, p. 107-114) ao retomar, nos texto de Epicuro, Sêneca, Serenus, Musonius Rufus, Epicteto e Fílon de Alexandria, as referências que ligam o cuidado de si a uma ocupação de toda uma vida e sua transição da adolescência à adultez. Estas observações talvez nos ajudem a colocar a questão: se até então o período da juventude demarcava o solo da formação do sujeito e, com ele, a ideia de aprendizagem, como este deslocamento, da juventude à adultez, vai interferir ou contribuir ao processo formativo? Não terá o adulto já concluído esse processo?

Foucault (2006a, p. 113-114) se deteve na questão da transição da juventude à adultez como deslocamento ou ampliação do tempo para o cuidado de si, tomando algumas outras referências da filosofia¹³⁴. Uma das questões por ele apontada encontra-se na presença do aspecto corretivo convivendo dentro do processo formativo. Para ele, a ação de correção no adulto age no sentido de permitir um acompanhamento, uma avaliação e até uma preparação para “suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo” (FOUCAULT, 2006a, p. 115).

Pois bem, retomemos o raciocínio de Foucault. Ao falar de um deslocamento ou centralidade na fase adulta para o cuidado de si, reflete que o caráter formativo, até então estabelecido para o jovem, é acrescido de um papel corretivo e a prática de si torna-se cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural e à vida dos outros. Todo esse deslocamento não exclui o elemento formador, nem tampouco reveste a prática de si de uma característica apenas crítica. Ao contrário, ele mantém seu potencial de preparar o sujeito. Uma preparação que visa formá-lo para suportar as adversidades da vida.

Foucault (2006a, p. 115) a descreve:

¹³⁴ Ver em Foucault (2006a,) referências a Epicuro (p. 108); Epicteto (p. 111); Licínio (p. 114).

Esta formação, esta armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes ou acontecimentos que possam produzir-se, é o que os gregos chamam de *paraskheúé*, aproximadamente traduzido por Sêneca como *instructio*. A *instructio* é esta armadura do indivíduo em face [dos] acontecimentos e não a formação em função de um fim profissional determinado.

Se antes, em *Alcibíades*, havia o peso da ignorância que, em certa medida, potencializava o pedagógico por fazer dele o reconhecimento de manter-se em busca do saber, agora a prática trabalha também nos erros, maus hábitos, deformações agindo mais como correção-liberação do que como formação-saber.

Aí, está, portanto, um vínculo que não foi rompido, mas modelado, provocando a incorporação de um elemento a mais dentro da questão da formação. Pois, a correção, mais do que a formação, traz em seu significado um potencial de desconstrução, de desaprendizagem¹³⁵. Mais do que descobrir que não sabemos, ou que essa descoberta nos leva a aprender, descobrimos que podemos “nos tornar o que poderíamos ter sido e nunca fomos” (FOUCAULT, 2006a, p.116). Percebo, no entanto, que essa nova característica ou possibilidade da prática do cuidado de si desloca-se da aprendizagem para a desaprendizagem. Em outras palavras, passamos do não-saber para o saber e do saber para a negação deste saber que nos foi imposto. No fundo, a questão do conhecimento permanece, mas revestida de novos potenciais e de novas características.

Entre tantos antes e tantos depois dos desdobramentos em torno ao cuidado de si, persiste a inquietude quando observo esta frase: “Tornarmo-nos o que nunca fomos, este é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas desta prática de si” (FOUCAULT, 2006a, p. 116). Mas, como podemos traduzir está questão? Ela é inquietante porque nos remete a pensar em muitas coisas. A descoberta de um *eu* desde sempre presente? A capacidade de transformação de si mesmo. A capacidade de extração de tudo o que nega o meu *eu* essencial? Cultivar apenas as virtudes. Minha inquietação ainda prossegue: para tornarmo-nos o que nunca fomos, dois caminhos se apresentam: o da aprendizagem e o da desaprendizagem.

No primeiro caso, o da aprendizagem seguir seria, em certa medida, retomar o percurso mais conhecido de uma aprendizagem formativa a partir de muitos elementos externos ao sujeito. Caberia nesse “plano formativo” um mestre que ensina, um conteúdo que se aprende, e um sujeito que deseja aprender. No

¹³⁵ FOUCAULT, 2006a, p. 117

segundo caso, o da desaprendizagem perseguiu-a nos leva a um retorno a nós mesmo, um retorno que busca extrair algo que até então desconhecíamos. Mas, como este “conteúdo” desconhecido formou-se em nós? Até agora, esta questão é um mistério. Utilizo esta palavra por ela permitir muitos outros pensamentos. Pensamentos em comunhão, pensamentos em divergência e pensamentos infantis, aqueles que preservam um modo singular de resistir a tudo aquilo que não seja bom e útil a si mesmo e, também, nos mantém no caminho da dúvida.

É preciso admitir, mais uma vez, que aquilo que importa é consolidar a dimensão de escolha que caracteriza o cuidado de si, atribuindo a essa ação o peso de responsabilidade e, sobretudo, de transformação no modo de pensar, sentir e agir consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Nessas condições, a formulação do cuidado de si como princípio incondicionado¹³⁶, como regra aplicável a todos, praticável por todos, sem nenhuma condição prévia mostra-se irrealizável, visto que está submetida a indivíduos ou grupos que tomam a prática de si a partir da relação consigo. Ela é uma opção, uma escolha que afeta a existência e as diferentes relações que estabelecemos durante a vida.

Não estamos, com isso, afirmando que o cuidado de si é irrealizável. Estamos apenas pontuando que ele não pode ser uma lei geral imposta a todos. Ele é, antes de tudo, uma escolha de um modo singular de agir sobre si e sobre o mundo. Se assim não fosse, ele estaria com as mesmas intenções de um modelo que indica e conduz as formas de constituir-se enquanto modelo predefinido de ser.

Quando o sujeito realiza essa escolha sobre o modo de vida que deseja, ele expressa e organiza as condições de tal realização. Para isso, precisa cuidar das práticas que fortalecem o seu *eu*. Se este é um ponto chave, a necessidade de interrogar o sentido da palavra escolha toma força tendo em vista que ela deve abranger não apenas uma ação do indivíduo sobre si mesmo, mas uma ação de um outro indivíduo sobre si. Ou seja, é a retomada da relação com o outro como mediador da relação consigo.

Assim diz Foucault (2006a, p. 158):

O outro ou o outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define esta prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente

¹³⁶ Ver FOUCAULT, 2006a, p. 156

preenchida. Para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável. Esta é a fórmula geral.

Se aqui o inscrito antecipa, de certo modo, a relação intrínseca entre o eu e o outro como elemento indispensável à formação do jovem, descrita no *Alcibíades*, não o faz sem passar por algum tipo de relação com o outro que Foucault (2006a, p. 158) denomina mestria, porque carrega em si as qualidades para realizar com primor, com conhecimento profundo, o trabalho para qual foram delegadas.

O primeiro tipo é a mestria de exemplo. Ela se refere ao outro como um modelo de comportamento, modelo que pode ser transmitido pela tradição. Aprende-se com os heróis, ancestrais, anciãos, enamorados, enfim todos aqueles que, reconhecidamente, podem contribuir com seu comportamento para o comportamento do outro.

O segundo tipo, mestria de competência, pode ser traduzido como uma ação de transmissão, nela, o outro, que de certa forma exerce o papel de mestre, possui certa competência na transmissão de conhecimentos, princípios, aptidões, habilidades, aos mais jovens.

O terceiro e último tipo representa a descoberta, a inquietação que ocorre pelo diálogo. Aprende-se no movimento de incitar o outro a pensar sobre si e sobre as coisas. Foucault (2006a, p. 158) a denomina mestria socrática por ser exercida através do diálogo. Em cada um dos exemplos, o centro da discussão encontra-se no caminho ou percurso que o jovem/adulto aprendiz segue para sair de um estado de ignorância para um estado de sabedoria. Aqui, mais uma vez, a relação entre conhecer e ignorar retorna ao debate.

Para Foucault (2006a, p. 159), essas formas de mestria como atividade de ocupação com o outro estão assentadas no jogo entre ignorância e memória uma vez que permitem reconhecer um duplo sentido. De um lado, “que não sabíamos que não sabíamos e, de outro, que sabíamos que sabíamos” (Ibidem, Ibidem). Em outras palavras, se trata sempre de recorrer à memória e à ignorância para mostrar que ambas estão relacionadas e sobre elas se instaura a busca pelo sujeito e não uma tarefa que se encerra em si mesmo. No entanto, nem a ignorância nem a memória são operadoras da transformação do sujeito, quem realiza ou ajuda a realizar tal tarefa é o mestre. É ele que media a relação do indivíduo com sua constituição. Contudo, o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito.

Seja no indivíduo que se descuida de si, que não está atento a si, seja naquele em que o cuidado se realiza, a intervenção do mestre se faz necessária em vista da sua presença como o elemento provocador de uma mudança. No entanto, o papel do mestre não pode ser compreendido no sentido tradicional da palavra, ou seja, aquele que tem como tarefa o ensino de verdades, dados e princípios.

Nunca é demais ouvir o próprio Sócrates falar da sua relação com o ensinar e o aprender, ou para alguns da sua relação com a mestria. Por isso ouçamo-lo:

Eu, porém, jamais fui mestre de ninguém, mas se alguém se anima em ouvir o que eu falo e como desincumbo-me de minha tarefa, que seja jovem ou velho: isso jamais impedi. Também não converso na condição de receber dinheiro (33b) ou deixo de fazê-lo se não recebo; mas da mesma maneira estou pronto para ser interrogado pelo rico como pelo pobre, e também estou pronto para alguém que queira responder e ouvir o que tenho a dizer. E se algum desses torna-se alguém melhor ou não, disso honestamente não devo levar a culpa, pois jamais aleguei que ensinaria nenhuma lição a ninguém. Se alguém, portanto, afirma ter aprendido alguma vez algo de mim, ou ter ouvido algo em particular, que todos os outros não ouviram, ficai sabendo que não diz a verdade (*Apologia*, 33a-b).

A experiência que podemos apreender desse deslocamento do ato de ensinar e aprender, do formar e do ser formado, coloca o tempo e o lugar da aprendizagem num espaço para além do instituído. A saída pode situar-se numa espacialidade flexível e num momento em transformação. Contudo, o processo de relação com o outro se mantém. Ele não deixa de ser uma ação, que será operada sobre o indivíduo levando-o a um deslocamento. Foucault (2006a, p. 159) chama a atenção para o fato de que o deslocamento da relação com o outro, empreendido durante o período helenístico e romano, se centra no eixo da ignorância e não apenas na figura do mestre. E acrescenta que progressivamente essa ignorância será menor do que a má formação. Dito de outro modo, caberá ao indivíduo uma busca pelo “*status*” de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo.

Nesse espaço de reativação e criação de um novo trabalho e sentido para o discípulo e, conseqüentemente, para o mestre, Foucault (2006a, p. 160) viu uma transformação do objetivo da ação do mestre sobre o discípulo. Ele agora será um operador na reforma e na formação dele como subjetividade. Sua ação constituirá o centro de toda e qualquer movimento em torno do conhecimento do sujeito, seja em relação ao saber que necessita, ou mesmo em relação à transformação sobre si mesmo (FOUCAULT, 2006a, p. 161).

A presença desse interventor ou mediador da relação do sujeito consigo mesmo é, nas correntes filosóficas, exercida pelo filósofo. Passemos então a pensar

em seu trabalho e na ampliação de sua tarefa a todos, ou pelo menos àqueles que a desejam. Ora, se é o filósofo o operador da transformação do indivíduo, o colaborador da passagem da *stultitia* à *sapientia*¹³⁷, a ele estará reservada uma tarefa de grande relevância. A tarefa de ocupar-se, de cuidar, de formar o indivíduo para que ele cuide de si mesmo através de um trabalho permanente que envolve sua existência, sua prática e seu discurso.

Compete agora nos perguntar, entretanto, em que sentido a presença do mestre ajudaria não apenas a sair do estado em que o pensamento está agitado – *stultitia*, mas a mobilizar no próprio discípulo as condições de se corrigir, retificar, reformular através de um trabalho sobre si? Ou ainda, o que fazer para que se possa querer o *eu*, querer a si mesmo?

De conformidade com Foucault, podemos admitir que a prioridade do mestre revela o poder de sua presença, revela que a relação consigo não pode ser feita pelo discípulo sozinho, ao contrário, exige a presença, a inserção, a intervenção do outro. De acordo com essa forma de pensar, tudo se decide no campo da relação entre o indivíduo e um outro indivíduo, entre o discípulo e o mestre, num esforço de transformação de si. Aqui reside o papel do filósofo,

como o único capaz de governar os homens, de governar os que governam os homens e de constituir assim uma prática geral do governo em todos os graus possíveis: governo de si, governo dos outros. É quem governa os que querem governar a si mesmos e é quem governa os que querem governar os outros (FOUCAULT, 2006a, p. 167).

O papel do filósofo ao ser compreendido num processo de articulação permite, nessa prática, uma abertura ao trabalho dos não filósofos, que podem ser representados pelos sujeitos ou em suas instituições, como é o caso da escola (*skholé*) em seu formato helênico ou romano. O trabalho da escola helênica e romana requer a ação do mestre junto ao discípulo, no intuito permanente de assegurar a direção correta que o jovem precisa seguir.

É nesse momento que o trabalho do filósofo se apresenta como recurso indispensável para o cuidado de si. Aliás, a filosofia e o filósofo afirmam sua importância na relação com o outro. E, na medida em que seu trabalho é ampliado e

¹³⁷ *Stultitia* é o estado daquele que não tem cuidado consigo mesmo, enquanto a *Sapientia* é o estado daquele que conseguiu chegar a uma relação de domínio e posse de si (FOUCAULT, 2006a, p. 162; 165).

fortalecido, ele perde, cada vez mais, uma função singular exterior à vida cotidiana.

Assim:

Quanto mais se precisa de um conselheiro para si próprio, mais se precisa, nesta prática, de recorrer ao Outro, mais se afirma, conseqüentemente, a necessidade da filosofia, mais também a função propriamente filosófica se esvairá e mais o filósofo aparecerá como um conselheiro de existência que — a propósito de tudo e de nada, a propósito da vida particular, dos comportamentos familiares, como também dos comportamentos políticos — fornecerá não os modelos gerais que Platão ou Aristóteles, por exemplo, propoiam, mas conselhos, conselhos de prudência, conselhos circunstanciais (FOUCAULT, 2006a, p. 176).

Se há um movimento nessa direção, há também, pois, uma abertura ao encontro do trabalho com os não filósofos, pelo menos para aqueles que não estão profissionalmente habilitados para esse fim. Nessas circunstâncias, as relações de si para consigo vêm manifestamente atrelar-se às relações de si com o outro, através de práticas de constituição de si, que vinculadas a práticas sociais dão força ao trabalho dos mestres, dos filósofos ou dos não filósofos, que mesmo sem a profissionalização mantêm um vínculo com a filosofia e suas noções (FOUCAULT, 2006a, p. 192).

Pois bem, instaurada uma relação social que abrange a todos (mestre/discípulo/tempo/conteúdo/exercícios) que conta com diferentes composições (sujeito/tempo/lugar), é possível perceber que o movimento que o cuidado de si veio atravessando, desde os gregos, passando pelo período helênico e romano e chegando até os dias atuais, carrega um forte potencial para a reflexão em relação ao trabalho com a formação ou constituição do sujeito por si mesmo. Traz consigo também a possibilidade de escrever uma nova composição que permita a cada um, na atualidade, ser pensado, ou melhor, pensar a si mesmo a partir de elementos que sempre estiveram presentes, mas que precisam ser reelaborados para atender à construção de um novo modo de ser, de uma nova ética, de um novo ser ético.

3 VOLTAR-SE A SI MESMO: SERÁ ARTE?

No que diz respeito à reflexão em torno ao modo de constituir-se uma subjetividade, “cuidar de si” não pode ser um imperativo preso a um tempo e às determinações do social. É uma escolha e uma tarefa em direção a si e uma chamada da própria vida para uma vida em si mesma. No interior desse campo de problematidade se conjugam: uma subjetividade, outras subjetividades, o social e diferentes formas de experimentar essa relação com a vida.

O ponto de partida é localizar no conceito de “si” a chave para uma relação consigo (*rapport à soi*) mais criativa. O espaço aberto para essa tarefa será feito pela “força do fora”, expressão que Deleuze (2005, p. 127-128) utiliza para recordar o Foucault que resiste às incapacidades de muitos em transpor a linha (do poder) e passar para o outro lado, tornando sempre atual a indagação do poder constitutivo de verdade. Ou, como nos recorda ainda Deleuze, é preciso alcançar a vida como potência do fora para empreender qualquer esforço de mudança. Certamente porque as alternativas estão do lado da vida e a partir de uma transformação da subjetividade. Isso significa que o espaço de dentro revela-se nas singularidades que, por não serem fixas, encontram-se nas diferentes manifestações da vida, reveladas, muitas delas, no pensamento.

Vejamos como Deleuze traduz do pensamento de Foucault a esse respeito:

Foucault submete incessantemente a interioridade a uma crítica radical. Mas um dentro que seria mais profundo do que todo o mundo interior, tal como o fora é mais distante do que todo o mundo exterior? O fora não é um limite fixo, mas uma matéria movediça animada por movimentos peristálticos, dobras e dobramentos que constituem um dentro: não uma coisa diferente do fora, mas exactamente o dentro do fora. [...] se o pensamento vem do fora, e não deixa de estar no fora, como é que este não surgiria no dentro, como aquilo que ele não pensa e não pode pensar? (DELEUZE, 2005, p. 130-131).

Para estabelecer o papel de mobilidade do sujeito em direção a si, Foucault, explica Deleuze (2005, p.131), “parece perseguido pelo tema de um dentro que seria apenas a dobra do fora”. O resultado desse desprendimento e, concomitantemente, do desdobramento em outras formas de pensar o poder, o saber, a verdade, faz Foucault, com os gregos, apostar no governar-se a si mesmo como princípio de regulação interna. Neste momento vale recordar que em Foucault a noção de cuidado está no núcleo da ideia da condução de si, ligada, sem dúvida, ao retorno à

figura de Sócrates. Como ele mesmo afirma: “Sócrates é o homem do cuidado de si e assim permanecerá” (FOUCAULT, 2006a, p. 11).

Sabemos que o retorno aos gregos foi importante para Foucault realizar uma investigação das relações do sujeito sobre si mesmo, embora ele mesmo tenha descrito que não os considerava brilhantes¹³⁸. Seu olhar se voltou para as formas como os gregos revelavam seu *eu* e instituíam em suas vidas um certo estilo que exigia “uma relação de força consigo, um poder de se afectar a si mesmo, uma afectação de si por si” (DELEUZE, 2005, p. 136). Essa ação sobre si produziu um estado de liberdade que “inventou” ou “resgatou” um novo sujeito, um sujeito livre, um sujeito capaz de governa-se a si mesmo.

Contudo, é preciso esclarecer que esse “modelo” de subjetividade foi ao longo do tempo sendo construído e, hoje, retomar os gregos, para Foucault, consiste não em defender uma moral grega como o domínio de um corpo normativo, [...] “mas sim fazer de modo que o pensamento europeu possa lançar-se no pensamento grego como uma experiência ocorrida certa vez e a respeito da qual é possível ser totalmente livre” (FOUCAULT, 2006b, p. 258). Na experiência do pensar livre sobre o ser livre, caberia também expandir este trabalho a outros espaços. Eis aqui o que estamos tentando fazer.

Na há dúvida que os estudos de Foucault permitiram pensar a constituição de uma subjetividade para além do ser da verdade, ou seja, para além daquele capaz de conhecer a verdade através do domínio do conhecimento. Foi também revelador de uma figura desta subjetividade, não ser mais constituída, mas constituir-se através de técnicas de existência e práticas de si, importantes para determinar as condições éticas para a formação de novas subjetividades, capazes de instituir para si mesmas o caminho de sua existência.

Pode-se entender também, com mais acuidade, esse olhar de inversão sobre a subjetividade nos estudos foucaultianos, principalmente quando traduzido pelo aparecimento de um *eu* ético antes que um sujeito ideal de conhecimento. Isso significa que o sujeito é compreendido num movimento de conversão que lhe impõe uma transformação de si mesmo. Ele permaneceria capaz de conhecer a verdade, mas esta estaria atrelada a uma ação ética compreendida em sua capacidade de se dar regras de existência e conduta. Pois, a revelação de si para si mesmo está

¹³⁸ Ver FOUCAULT, O retorno da moral. In: *Ditos & Escritos V*, 2006b, p. 254.

sempre conjugada a um certo domínio de si. Um domínio que potencializa a vida e a liberdade em detrimento de qualquer forma de controle que vise à permanência do instituído e/ou do instituível.

Para Frédéric Gros (2008, p. 128), Foucault “não procura com o *eu* ético fundar um conhecimento verdadeiro ou tomar uma ciência possível”. Seu trabalho adota a reflexividade ou tenta recolocar o sujeito no domínio histórico das práticas e dos processos nos quais ele não cessou de se transformar.

Por conseguinte, nos diz Foucault,

É por este último caminho que segui. Afirmo, portanto, com a necessária clareza, que não sou nem estruturalista e, com a devida vergonha, que também não sou um filósofo analítico. [...] Assim, procurei explorar o que poderia ser uma genealogia do sujeito, mesmo sabendo que os historiadores preferem a história dos objetos e que os filósofos preferem o sujeito que não tem história. O que não impede de me sentir em parentesco empírico com o que chamamos de historiadores das “mentalidades”, e em dívida teórica para com um filósofo como Nietzsche, que colocou a questão da historicidade do sujeito (FOUCAULT, 2006a, p. 636).

Isso ocorre porque seu trabalho é conduzido numa análise a partir de uma questão do presente, não lhe importa que os elementos sejam tomados do passado ou da contemporaneidade, mas que estejam situados, datados e não à mercê de uma necessidade transcendental ou de um destino fatídico. Essa posição é reafirmada numa conferência realizada nos Estados Unidos, em que Foucault declara:

Penso que há aí a possibilidade de elaborar uma história daquilo que fizemos e que seja ao mesmo tempo uma análise daquilo que somos; uma análise teórica que tenha um sentido político — quero dizer, uma análise que tenha um sentido para o que queremos aceitar, recusar, mudar de nós mesmos em nossa atualidade. Trata-se, em suma, de partir em busca de uma outra filosofia crítica: uma filosofia que não determina as condições e os limites de um conhecimento do objeto, mas as condições e as possibilidades indefinidas de transformação do sujeito (FOUCAULT, 1980 apud GROS, 2008, p. 638).

Se, por um lado, há uma determinação histórica no sujeito, há também, por outro, uma dimensão ética. É a partir dessa verificação que Michel Foucault descreve a história do sujeito e com ela as técnicas de ajuste da relação de si para consigo. É certo que essas descobertas provocaram repensar a subjetividade nas bases de uma desconstrução anunciada algumas décadas passadas. É certo também que ele trouxe novos ares para pensar o mundo povoado por um sujeito que, inquietado, busca respostas no encontro entre o que está posto e o que se anuncia. Mas, ainda assim poderíamos indagar: o que todas essas descobertas

ajudam na afirmação de um ser ético dentro do mundo atual? O que ele precisaria acionar para estabelecer um encontro consigo mesmo? Em que medida esse retorno a si poderá acontecer sem uma indicação de como agir? Como uma trajetória de vida tão incerta apontaria uma certeza sobre si mesmo? Cada uma dessas questões suscita inúmeras novas inquietações. Contudo, permanece o convite para conhecer as experiências que agem como transformadoras de uma subjetividade. Daí que cabe indagar: Que experiências podem ser traduzidas nesse novo/diferente modo de ser? Até agora, algumas indicações já foram formuladas: pensar a subjetividade e sua formação para além do Humanismo; articular saberes para além de conteúdos escolares; e permitir o desprendimento das relações biunívocas que atam o sujeito ao poder das forças do saber e do código de virtude (DELEUZE, 2005, p. 135).

Desde o horizonte grego, as inovações não podem prescindir de práticas ou exercícios de afirmação de uma ética do *eu*. O próprio Foucault (2006a, p. 306) reconhece uma certa impossibilidade de fazê-lo sem fornecer conteúdos para as práticas e/ou exercícios de autoformação. Embora esta seja uma preocupação do autor, ela não pode ser o seu centro. Se assim o for, desconstrói toda a crença no próprio sujeito de oferecer-se a si as possibilidades de um retorno ou conversão a si mesmo.

Neste ponto da discussão caberia a inserção da relação entre ética e política. De fato, as análises éticas nos estudos de Foucault incidem sobre uma posição mais ativa em relação ao poder. Principalmente quando tendemos a pensar na execução de um plano ou estratégia de formação desde uma dimensão ética. Não é possível esquecer que as relações do sujeito consigo mesmo, do sujeito com o outro e, ambos, com a vida, circulam dentro de um espaço de força política, inscrita no trabalho de governo de si e que, em certa medida, está inserida em práticas de resistência a diferentes formas de controle. Como descreve Foucault em *A Hermenêutica do Sujeito*:

[...] referir incessantemente a esta ética do eu sem contudo jamais fornecer-lhe qualquer conteúdo, é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo (FOUCAULT, 2006b, p. 306).

Mas, afinal, existiria alguma possibilidade de se firmar uma ética do *eu* não atravessada pelo confronto com uma forma de negação desse percurso? Provavelmente, não. Então, o que resta é observar uma ética como estética da resistência atravessada pelo cuidado de si e pela *parresía*. Lembramos que o primeiro transporta a discussão para uma conversão do sujeito a si mesmo. Ou como afirma Gros (2008, p.131) “o que interessa a Foucault neste cuidado de si é a maneira como ele se integra num tecido social e constitui um motor da ação política”.

A segunda, a noção de *parresía*, ou seja, o dizer-a-verdade, articula o modo do indivíduo se constituir como sujeito consigo e na relação com os outros (FOUCAULT, 2010, p.42). Cada um separadamente ou em conjunto permite compreender a constituição de uma subjetividade para além de um modelo firmado nas bases de uma natureza humana e de um tratado do homem universal a fim de prevenir os desarranjos de uma razão dominadora. De fato, não seria possível perceber essa contribuição se ela não estivesse sendo construída a partir de um movimento em torno à inquietação do indivíduo sobre si mesmo.

É exatamente no acompanhamento das formas de expressão do cuidado de si que Foucault adota o período da idade de ouro¹³⁹ do cuidado de si como terreno fértil para empreender algumas reflexões em torno ao progressivo desenvolvimento das pragmáticas do sujeito. Ponto que nos interessa especialmente neste momento do texto.

O tratamento dado por Foucault à cultura de si tem por objetivo estudar na conversão do sujeito a si mesmo as possibilidades éticas do sujeito e nunca tomá-la para a defesa de uma moral grega, helênica ou romana como modelo a ser seguido. Ele propõe algo mais interessante, pensar uma ética da imanência, da vigilância e da distância (GROS, 2006, p. 243 In: FOUCAULT, 2006a), que toma o pensamento antigo como mobilizador de uma atitude do sujeito para consigo. Isto significa que o sujeito organiza e inscreve uma ordem na própria vida sustentada por uma escolha pessoal de existência capaz de traduzir um modo de viver ou uma arte de viver – a famosa *tékhne tou bíou* (FOUCAULT, 2006a, p.106).

Sabemos que uma escolha pessoal de existência enquanto arte de viver, tal como nos apresenta Foucault, não é uma tarefa simples. Sabemos também que

¹³⁹ Ver a aula de 20 de janeiro de 1982 no curso-livro *A Hermenêutica do Sujeito*, 2006a, p.101-132.

desde o nascimento nossa presença no mundo é marcada por intervenções sobre o modo como participar da vida em sociedade, e que as expressões de resistência são, em algumas fases da vida, tomadas como rebeldia ou desajuste. Por isso, tornar a vida uma obra de arte, ou seja, um modo singularizado de pensar e agir sobre si, o outro e o mundo é uma tarefa que precisa ser cultivada. E, sem dúvida, exige também estar no espaço aberto da liberdade que requer mais do que vontade ou acaso. Requer busca, desejo e, sobretudo, inquietação. Esta última pode ser alimentada através de experiências mais livres de lidar com o saber. O retorno ao saber se faz importante, neste momento, porque dá conteúdo à vida e permite estabelecer diferentes formas de estar nos constituindo. No entanto, é necessário esclarecer que esse saber está para além do instituído pela ciência e pela técnica. Trata-se de um saber aprendente e ensinante. Isto é, ele carrega uma dimensão de transformação na medida em que modifica e/ou dá formas adversas tanto ao conteúdo quanto ao indivíduo que com ele estabelece encontro, o encontro de cuidado consigo mesmo.

Foucault, (2011, p. 110-111) atribui aos diálogos, *Alcibíades* e *Laques*, a fundação do princípio do cuidado de si. Ambos tratam de discutir a educação a partir da referência do cuidado. Enquanto o primeiro movimentava o debate em direção à alma, à divindade da alma; o segundo indica a vida (o *bíos*), isto é, a maneira de viver.

Da parte do filósofo, resulta o pensamento de como a relação a si, exclui a solução platônica oferecida no *Alcibíades*, traduzida na metafísica da alma, e, incorpora o deslocamento do ser em relação ao mundo. Assim, põe a vida à prova sob o signo “do *bíos* que é matéria ética e objeto de uma arte de si” (FOUCAULT, 2011, p. 112), contribuição oferecida pelo *Laques*, “como ponto de partida dessa questão do cuidado de si, como prova da vida e não do conhecimento da alma”. (Ibidem, ibidem) Sendo assim, é possível aferir que o trabalho de uma ética de si é, antes, fazer da própria existência o conteúdo e o lugar da construção de uma maneira de estar no mundo.

Foucault (2006a, p. 103) nos mostra que o olhar sobre si deve ser percebido numa amplitude e profundidade que supera a presença de um conjunto de práticas, formas de vida ou modos de existência. Ela é a própria vida materializada no sujeito. Isto significa, permitir, ser atravessado e manter consigo mesmo um permanente

estado de zelo, cultivado por um contínuo exercício de preservação de si mesmo como uma escolha pessoal de vida.

Desse modo, o retorno a si, nos moldes delineados anteriormente, precisa ser compreendido no desenvolvimento do período que Foucault chamou de uma cultura de si, com apogeu na época helenística e romana. Bem mais do que em qualquer outra época, esse período insistiu sobre a atenção que convém dar consigo mesmo. É importante respeitar a si mesmo, não simplesmente quanto ao seu estado econômico, político e social, mas ao seu próprio ser racional, naquilo que representa as privações, limitações e que promove uma reflexão moral. Um estado de “intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos” (FOUCAULT, 2007, p. 47).

Quando fala de cultura de si, Foucault (2006a, p. 220) esclarece que ela está atrelada a um conceito de cultura mais amplo. É preciso atentar para o conceito que a compõe. Para isso, a palavra cultura deve ser percebida a partir de certas condições enumeradas, por ele, em quatro pontos.

O primeiro, elucida que o sentido de cultura está relacionado a “um conjunto de valores que têm entre si um mínimo de coordenação, de subordinação, de hierarquia”. Segundo, “que estes valores sejam dados como sendo ao mesmo tempo universais, mas não acessíveis a qualquer um”. E para que os indivíduos acessem esses valores são necessárias “certas condutas, precisas e reguladas”. No terceiro ponto, o esforço e o sacrifício são partes inerentes à ação de consagrar a vida a essa cultura. A quarta e última condição, mostra que, para se falar de cultura, “o acesso aos valores deve estar condicionado por procedimentos e técnicas mais ou menos regradas, que tenham sido elaborados, validados, transmitidos, ensinados, e estejam também associados a todo um conjunto de noções, conceitos, teorias, etc., enfim todo um campo de saber” (FOUCAULT, 2006a, p. 220-221).

Esse esclarecimento conceitual ajuda a perceber que – sob essas condições, de hierarquia, de valores, passando pela seleção e exclusão e chegando à exigência no indivíduo de condutas regradas, refletidas – a época helenística e romana, de fato, desenvolveu uma cultura de si.

Essa noção tão ampla e tão singular – *cultura de si* –, esse espaço de transformação, parece conduzir todos a um único movimento, ao movimento de conversão a si, que sendo forjado no seio da relação do si consigo mesmo e das estratégias dessa ação, se deixa conhecer e acompanhar a partir de grandes

modalidades ou composições, que no decorrer da história delineou o que hoje podemos conhecer e nomear cultura de si. Não se trata de cultivar um tempo rico em experiências de conversão a si mesmo. Trata-se simplesmente de reencontrar e examinar “um conjunto de práticas refletidas e problematizadas que presidem o trabalho de formalização, que tem como resultado a constituição de si como sujeito ético” (PRADEAU, 2004, p. 132).

Como afirma Foucault:

E nessa cultura de si, nessa relação consigo, viu-se desenvolver toda uma técnica e toda uma arte que se aprendem e se exercem. Viu-se que essa arte de si necessita de uma relação com o outro. Em outras palavras: não se pode cuidar de si mesmo, se preocupar consigo mesmo sem ter relação com o outro. E o papel desse outro é precisamente dizer a verdade, dizer toda a verdade, ou em todo caso dizer toda a verdade necessária, e dizê-la de uma certa forma que é precisamente a *parresía*, que mais uma vez é traduzida pela fala franca (FOUCAULT, 2010, p. 43).

O indicativo desta citação é de alerta para o fato de que a noção de *parresía* está para além de uma subjetividade que pronuncia um dizer verdadeiro sobre si mesmo. Ela se realiza como um reflexo desse dizer no encontro com o outro. Dito de outro modo, o dizer verdadeiro é validado no momento em que consegue expor para o exterior, o interior do ser. Pois, a verdade em si mesma não existe, o que existe é a força desse dizer na transformação de quem o diz e de quem o ouve. Talvez, se nos apoderássemos da expressão *etopoiética*, poderíamos justificar a ideia de que o trabalho sobre si produz um *eu* ético impregnado de uma substância ética que o modela com uma certa forma, um certo estilo como expressão individual de um estilo de vida, ou de uma obra ou arte que Foucault (2009, p. 20) denominou de arte de existência.

Com efeito, não podemos avançar nesta discussão sobre a vida do indivíduo como obra de arte sem perceber a riqueza do período de ouro de uma cultura de si. Não há como negar que o trabalho de si sobre si mesmo exigia do sujeito uma preocupação consigo mesmo e, paralelamente, vinculava essa ação a um conjunto de atividades que lhe proporcionavam as condições para a realização plena do cuidado de si. Esta forma de cuidado estava unida à vivência de exercícios e práticas que se deslocavam, num certo sentido, de uma ocupação “solitária” a uma prática social, realizada a partir da direção de consciência no seio das escolas filosóficas, da família ou dos amigos. Como podemos acompanhar através de toda

uma série de técnicas¹⁴⁰ que se agregam ao cuidado de si com a intenção de levar o indivíduo à conversão a si. Isso significa que, mais que primar pelo cuidado, a conversão a si deve ser buscada no próprio sujeito, na relação de si para consigo.

De certa forma, o papel potencializador que a cultura de si pode vir a desempenhar assemelha-se ao papel do sujeito como agente e operador de uma transformação de si mesmo quando prevalece ou emerge o *eu* ético. Assim, a cultura de si é, em certo sentido, um estado permanente de atenção do sujeito consigo mesmo, e, como tal, pode oferecer sim, conteúdo para a reflexão e construção de novas práticas e experiências no trabalho de constituição de si por si mesmo.

Foucault (2006a, p. 101-154) não cessa de descrever esse período como aquele que produziu situações específicas que foram reconstruindo a história do cuidado de si, tanto como noção quanto como prática e como instituição.

No texto *O sujeito antigo de uma ética moderna: acerca dos exercícios espirituais antigos na História da sexualidade de Michel Foucault*, Jean-François Pradeau diz que: “o cuidado de si, dá à cultura de si sua forma acabada, ao consagrar o conhecimento de si como a principal tarefa ética” (PRADEAU, 2004, p. 137). Esta afirmação permite compreender a dimensão dada por Foucault aos estudos da filosofia antiga, ou seja, a um olhar mais atento à conexão entre cultura de si e cuidado de si. Pradeau também apresenta, mais adiante no texto, algumas críticas feitas por P. Hadot, G. Cambiano e M. Vegetti quanto ao peso dado por Foucault à dimensão da cultura de si (PRADEAU, 2004, p. 138-143). Contudo, afirma que Foucault não “tinha como objetivo um interesse pelos gregos enquanto tais; seu interesse era traçar uma genealogia capaz de servir à elaboração de uma ética contemporânea, de contribuir para o reconhecimento de novas práticas de si”. Nesta argumentação, reafirma a escolha de Foucault por encontrar uma saída para a moral universal, na medida em que justificava a presença de algumas práticas em pequenos grupos.

Essa dimensão ativa do sujeito está inscrita numa cultura de si na qual o saber requerido não é o que nos permite conhecer-nos bem, mas o que nos ajuda a agir corretamente em face das circunstâncias. Ela, portanto, é mais uma retidão da ação do que uma perfeição do conhecimento. “A elaboração ética de si é antes o

¹⁴⁰ Ver a aula de 13 de janeiro de 1982 de *A Hermenêutica do Sujeito*, p. 55-75.

seguinte: fazer da própria existência, deste material essencialmente mortal, o lugar de construção de uma ordem que se mantém por sua coerência interna” (GROS, 2006, p. 643 In: FOUCAULT, 2006a).

Assim sendo, o ser ético ou a ética do ser é formada dentro de uma cultura de si a partir de vários exercícios, práticas ou técnicas que reforçam e articulam o trabalho sobre si. Ou seja, a realização imanente e contraída do *eu*. Longo e cuidadoso, o trabalho de si sobre si assegura a incondicionalidade, a autofinalidade da relação de si para consigo e limita as tarefas exteriores (políticas, cuidado com os bens, obrigações sociais) que impedem voltar-se a si mesmo.

O que é particularmente significativo na narrativa desse processo anunciado anteriormente é a maneira como ele se integra no tecido social e fortalece a ação política. Não é um exercício de solidão, ao contrário, é a afirmação da presença da relação do *eu* com o outro. Se em Platão ocupar-se consigo era uma condição da ocupação com o outro, no século I e II d. C. era uma prática social inscrita em diferentes instituições/organizações: escola, família, amigos que marcadamente provocam o encontro com o outro. Como exemplos dessa prática social, Foucault mostra: a escola de Epicteto; as relações familiares de Sêneca com Serenus ou Lucílio; e a concepção epicurista da amizade¹⁴¹.

Vejamos mais cuidadosamente os três espaços de desenvolvimento (família, escola filosófica e amigos) que acompanharam algumas dessas práticas. Começemos a refletir sobre o último exemplo, o da amizade. Ela mobiliza uma relação de reciprocidade, compreendida na utilidade de nós mesmos para com os outros e dos outros para conosco, garantindo a ataraxia (ausência de perturbação) e a felicidade (FOUCAULT, 2006a, p. 237). Vejamos que a concepção trazida por Foucault da amizade em Epicuro está inserida num contexto de uma reciprocidade quanto à confiança que os sujeitos estabelecem quando passam a usufruir dessa relação. Contudo, se retornamos a relação do cuidado com a *parresía*, será possível observar que, a relação com o outro não poderá ser estabelecida quando estiver presa a uma condição prefixada ou preestabelecida. Assim sendo, o trato com o conceito de amizade poderá estar ligado a uma potência do cuidado de si, quando este permitir um outro sentido de utilidade, ou seja, de uma não-utilidade. Aqui

¹⁴¹ Ver a aula de 3 de fevereiro de 1982 em *A Hermenêutica do Sujeito*, 2006a, p. 231-251.

compreendia numa relação sem nenhuma condição prefixada de ser e estar com o outro num trabalho de transformação de si mesmo.

O segundo exemplo, dado por Foucault (2006a, p. 243) quanto à conexão do *eu* com o outro no social, está relacionado ao trabalho da escola, a escola de Epiteto. Sabemos que ela é voltada a ensinar a fazer um exame sistemático das opiniões. Isto significa que a escola é um espaço para o desenvolvimento da ocupação consigo mesmo, que tem na relação com o outro, no caso da escola, o mestre. Ele é esse interlocutor que age sobre si e sobre os que se encontram em seu entorno. Seu trabalho ou sua ação filosófica conduz adequadamente sua relação com os outros e para os outros.

Observando esta dimensão de um cuidado “pedagogicamente” orientado, podemos inserir uma reflexão para pensar o próprio conceito de escola, sem nenhuma intenção de aproximar a escola da antiguidade da escola da modernidade. Algumas reflexões nos permitem um estudo do tema do pedagógico diante da orientação do filósofo Epiteto ao pai que não conseguiu realizar sua função de cuidador de sua casa e de sua família¹⁴². Assim ele diz: é preciso que te tornes *skholastikós*, ou seja, que frequentes um pouco a escola e aprenda a fazer o exame sistemático de tuas opiniões” (FOUCAULT, 2006a, p. 243). Se o cuidado de si é uma tarefa do sujeito em prol de uma transformação de si, algumas questões emergem: como podemos dar potência à aprendizagem e ao “pedagógico” sem, com isso, instituir uma forma educativa para a transformação de si mesmo? Será possível construir uma outra dimensão para o “pedagógico”? Uma dimensão que fortaleça um estado de aprendizagem para além da dicotomia entre saber e não-saber? E a escola moderna poderia abrigar essa tarefa de exame do sujeito por ele mesmo e em prol do outro? Não há dúvida de que uma resposta positiva a essas questões só encontraria abrigo numa transformação dos conceitos de: aprender, ensinar, ser mestre e ser discípulo. Contudo, valeria a pena efetuar essa transformação? De fato, uma resposta também positiva a essa indagação é uma aposta na escola e na efetivação de um modo diferente de instituir um caminho para a formação das crianças, dos jovens e dos adultos. Este trabalho é um desafio e um convite para quem aposta na escola.

¹⁴² Acompanhar em *A Hermenêutica do Sujeito*, p. 242-243 a história que permite extrair as reflexões sobre o espaço da escola antiga.

O terceiro e último espaço, destinado às atividades de afirmação do ocupar-se consigo como uma prática social durante o trabalho sobre si mesmo, é realizado no espaço reservado às relações de família. Esta se apresenta como um espaço de ação do sujeito que, desempenhando o papel de mestre de consciência, atua na tarefa de ocupar-se consigo mesmo. O uso do espaço familiar desfaz qualquer ideia de que o trabalho de si sobre si mesmo não possa estar circunscrito a um espaço próprio e restrito. Pois, o que importa é o processo de transformação de si mesmo.

Revelando mobilidade, o trabalho sobre si, na medida em que fortalece uma relação social, permite uma série de intervenções, de conselhos que permitirão ao outro conduzir-se como convém, possibilitando também o aparecimento ou fortalecimento de uma nova ética, traduzida na forma verbal de um falar franco. Enquanto princípio de comportamento, o trabalho sobre si mesmo agrega responsabilidade, que devemos ter para com o outro, na prática da direção de consciência.

Mais uma vez, torna-se visível que o deslocamento ético político não pode ser desvinculado de uma forma de se pensar como cuidador de si mesmo. Pois, “a relação consigo mesmo desvincula o indivíduo de toda e qualquer forma de atividade na ordem da cidade, da família ou da amizade; instaura antes, como dizia Sêneca, um *intervallum* entre as atividades que ele exerce e o que o constitui como sujeito destas (FOUCAULT, 2006a In GROS, 2006, p. 645). Isto significa que o sujeito transformado está inserido na ordem social, mas com um outro olhar e uma outra forma de intervenção nesse espaço de vida pública.

Na direção de um solo mais sólido, Foucault (2010, p.51) prossegue mostrando o que é a *parresía*. Inicia afirmando que ela é uma maneira de dizer a verdade, mas sua definição não está no conteúdo de verdade que ela “transmite” nem tampouco na estrutura ou finalidade do discurso. Sua razão de ser está do lado de quem a pronuncia, isto é, na maneira de conduzir o dizer-a-verdade para o próprio interlocutor (FOUCAULT, 2010, p. 55); um risco que é subtraído pela condição de liberdade de quem age com *parresía* (FOUCAULT, 2010, p.63). Assim traduz Foucault, o parresiasta é um homem de coragem, um homem verdadeiro, “isto é, aquele que tem a coragem de arriscar o dizer-a-verdade e que arisca esse dizer-a-verdade num pacto consigo mesmo, precisamente na medida em que é anunciador da verdade (FOUCAULT, 2010, p. 64).

Poderíamos então concluir que esse risco está subscrito a uma ação de revelação do *eu*. Nada haveria de mais perigoso, no espaço de vácuo, que a palavra verbalizada. Pois, sobre seu enunciado não há controle, ele pode desencadear uma série de reações. Mas, o que todo este percurso traz de relevante para pensar a subjetividade? Em que medida a pronúncia da verdade permite pensá-la como mobilizadora de novos sujeitos parresiásticos? Como ligar a vinculação do sujeito parresiástico a uma certa responsabilidade de transformação do contexto ao seu entorno? Claro que estas indagações não permitem antecipar uma consequência previsível. O parresiasta está no espaço que abriga uma revelação do homem no dizer verdadeiro e, ao mesmo tempo, uma revelação do outro em ouvir essa verdade. Por isso, uma última questão ainda se manifesta: Haveria algum modo de estender o estado de *parresía* para todos?

Certamente que a resposta só poderá estar do lado da palavra pronunciada num dizer verdadeiro. Como na tragédia de Eurípides que relata a origem de Íon (FOUCAULT, 2010, p.71-77), o direito de falar, de falar uma linguagem de verdade, será necessária para o desvelamento da própria verdade.

Nunca é demais lembrar que esse revelar-se pela palavra, usá-la de forma franca, preocupar-se com a maneira de dizê-la, era uma atitude, uma postura do sujeito ante seus pares que representava um princípio importante, descrito pelo epicurista Filodemo (FOUCAULT, 2006a, p. 169). É ele que emprega pela primeira vez a palavra *parresía* num texto que tratava da escola epicurista e de sua exigência de que cada um de seus alunos tivesse um *hegemón*, ou seja, um guia, um orientador que lhe assegurasse individualmente o caminho a seguir. Um caminho fundado na afetividade e na amizade de um para com outro. Essa conexão entre o afeto e a amizade poderá ser traduzida no que Foucault (2006a, p. 169) chama de “ética da palavra” ou na expressão grega *parrhesía*. Pois, nas palavras de Foucault, 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” (FOUCAULT, 2006a, p. 169).

Essa “ética da palavra”, traduzida no termo *parresía*, mais que uma expressão da linguagem é a sua própria materialização. Abrir o coração ao outro, abrir o pensamento ao outro. Falar de modo franco é o meio pelo qual é possível realizar uma relação de cuidado entre os sujeitos.

Para Gros (2004, p. 155-156), a *parresía* permitiu a Foucault reatruvessar o campo político (como governar os outros?) depois de tentar redefinir um campo ético (como se governar a si mesmo?) bem como estabelecer um diálogo com Sócrates como figura parresiasta.

Foucault, diz Gros (2004, p. 160-161), “tenta mostrar que Sócrates é aquele que articula a exigência da *parrhesía* com os temas do cuidado de si e da técnica de existência”. Assim, há o empenho de Foucault em apresentar a figura do outro dentro do processo de formação de si presente nas práticas de si.

Aqui a tese de Gros é muito precisa, ultrapassa o mero acrescentar um momento da reflexão de Foucault quanto a Sócrates. Pois mostra a veridicção socrática para além de uma estratégia de ação política inserida no espaço público (a praça), como podemos acompanhar ao longo do diálogo *Apologia*. Ele também estende “o tema do cuidado de si à dimensão da técnica de existência” uma vez que observa que Foucault encontra o ponto de encontro ou de tensão para a filosofia ocidental, traduzindo o deslocamento, que tem lugar no *Laques*. Tal como afirma quando diz:

Uma certa filosofia se dá a pensar, que não é mais discurso metafísico sobre a verdade divina da alma, mas uma certa prática da verdade que seja ao mesmo tempo uma prática de si (GROS, 2004, p.162).

Nessa tomada da palavra, de uma palavra direta e franca, o falante dá validade e autenticidade à verdade que ele defende. Em seu enunciado há sempre o risco de ferir, machucar ou afrontar o outro já que sua palavra confronta, de certa forma, o conjunto de ideias presente no ouvinte.

Ao que se percebe, o movimento do cuidado de si produziu uma cultura de si que, respeitando o tempo e o espaço próprio de cada mudança, se manteve aberta às contribuições das culturas. Ela não encerrou em si, não finalizou e nem concluiu as possibilidades de um jogo de trocas com o outro e finda com o sistema de obrigações recíprocas. Seu universo elástico reserva a liberdade de escolha que orienta de modo que esta escolha tome a si como ponto inicial de deslocamento. Este, portanto, é um convite do passado para o presente.

3.1 A dimensão ética do cuidado de si

A ética se tornou um tema importante para pensar as formas de ser e de se constituir como subjetividade. Sua dimensão prática a coloca como ponto estratégico nas relações entre as pessoas, assim como na relação das pessoas consigo mesmas e com o mundo. O estímulo para suas considerações surge aliado à ideia de que a ética trabalha com a organização da existência. Ela é inseparável da forma como o indivíduo realiza suas escolhas e os caminhos da ação. Com razão, se pode afirmar que escolher é, em certa medida, um exercício de si sobre si mesmo, uma prática de autoformação através da qual se procura elaborar-se, transformar-se e atingir um certo modo de ser.

Encontramos em Foucault (2006b, p. 266) o eixo ético sendo desenvolvido a partir de seus estudos sobre o saber e o poder. Para ele, as relações de poder têm uma extensão considerável nas relações humanas. Isto é, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica e no corpo político.

Depois de ter estabelecido o espaço de atuação do poder, observamos que Foucault (2006b, p. 166-167) percebe nesse espaço um lugar para a liberdade. Inicia trazendo ao debate o olhar cuidadoso que devemos ter com as práticas de liberdade. Pois, para o autor, a prática reflexiva da liberdade é a própria ética. Temos, então, ética e liberdade como parceiras no trabalho de constituição da subjetividade.

Certamente que a indagação do como se pode praticar a liberdade vai nos levar a pensar no processo dessa ação. Ou seja, as práticas que os indivíduos recorrem para a formação de si mesmo. A questão também nos mobiliza a pensar a partir do tempo e do espaço em que se constituíram. Esses elementos ajudam a compreender o porquê, em nossa sociedade, a partir de um certo momento, o cuidado de si que era considerado pelos gregos como a própria ética e, conseqüentemente, como liberdade, passou a ser compreendido, durante o cristianismo, no sentido de egoísmo ou de interesse individual. Demarcar este espaço de transição é importante para justificar a necessidade de retomar o tema do cuidado de si nos moldes pensados pelos gregos. Como também, introduzir no debate sobre a formação, as possibilidades de pensar uma “liberdade pedagógica”

que fortaleça o *eu* ético no exercício de uma prática pedagógica. Essa insistência em pensar o pedagógico, nas bases de uma cultura do cuidado de si em sua conexão com a contemporaneidade, se traduz na preocupação com as práticas escolares. Pois, não poderia ser diferente para quem observa a distância que tem sido para as crianças, jovens e adultos afirmar quem são em detrimento do que querem que sejam. Ou talvez, vivenciar experiências e práticas de formação, com ares de mais liberdade. Traduzidas, sem dúvida, em formas de afirmar sua identidade enquanto ser para além de uma exigência pura e simples de responder no âmbito social suas próprias cobranças.

Foucault descreve o cuidado de si, no mundo greco-romano, como um exemplo desse fazer que reúne conhecimento de si e liberdade. Para o autor,

[...] nos gregos e romanos – sobretudo nos gregos –, para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do *gnôthi seauton* – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo (FOUCAULT, 2006b, p. 268).

Esclarece ainda que,

Não digo que a ética seja o cuidado de si, mas que, na Antiguidade, a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental: cuida-te de ti mesmo (FOUCAULT, 2006b, p. 268).

Essas questões se constituem dentro das fronteiras em que os gregos compreendiam o tema da liberdade e sua relação com a ética. Pois, para eles, a ética era *êthos* traduzido enquanto maneira de ser e maneira de se conduzir. A visibilidade do *êthos* de uma pessoa era, no mundo grego, revelada pelos seus hábitos, por sua maneira de agir aos acontecimentos da vida. Contudo, para que a prática da liberdade tome forma de um *êthos* é preciso um trabalho sobre si mesmo. Isto é, para os gregos o importante era o homem, sua coragem, sua capacidade de se expor, de se mostrar e revelar-se no que se é.

Com a antecipação do conceito de ética, é visível sua separação de uma definição ou significação original que atrela ética à ideia de caráter, costume ou estado original de um homem. Seu sentido refere-se a todo um domínio da constituição de si mesmo, como sujeito moral, representando a forma mais criativa da relação consigo. Em *O uso dos prazeres*, ao tratar da moral e da prática de si, Foucault mostra, de início, a necessidade de conhecer o significado da palavra

moral. Esclarece que, quando pensamos “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos isso pode ser chamado de “código moral”. Todavia, por moral entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos. Assim descreve Foucault,

[...] por moral entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores (FOUCAULT, 2009, p.33-34).

A efetivação do sujeito moral exige a realização de algumas composições. Ele é tomado como parte ou objeto dessa prática moral, fixando certo modo de ser, que deseja ver concretizado como uma moral de si mesmo.

Foucault (2009, p. 33-36) apresenta quatro elementos que participam da maneira pelo qual o sujeito se constitui como sujeito moral. A substância ética (parte do individual que constitui o material do comportamento moral); os modos de sujeição (maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com a regra e se reconhece como ligado a ela); as formas de elaboração do trabalho ético (adequar-se ou transformar-se a si mesmo em sujeito moral); e, a teleologia do sujeito moral (uma conduta moral situada no conjunto das condutas morais do indivíduo).

Expostos os elementos da composição de uma subjetividade moral, temos uma equivalência quanto às expressões: sujeito moral e sujeito ético. Certamente, essa equivalência só ocorre dentro do contexto no qual o sujeito toma para si as formas de cuidado consigo mesmo.

Forjado na investigação da noção do cuidado de si, Foucault afirma que o cuidado de si é ético em si mesmo. Não porque abriga uma maneira de cuidar do outro, mas porque cuidar bem de si já inclui um cuidar “futuro” do outro, um compromisso que, de certo modo, religa o eu e o outro.

Isso nos permite apontar para uma ética que é mais *êthos*, que é movimento, que é construção. É também considerar, nesse contexto, sua relação com o presente enquanto tempo que funda o trabalho de si sobre si e, ao mesmo tempo, aquela que busca as condições de possibilidade para que isso ocorra. Pois, a solução de um problema do presente, da contemporaneidade, encontra as possibilidades de solução em seu tempo e não em outro tempo, seja ele passado ou

futuro. O que podemos fazer é tomar os elementos para uma reflexão, uma crítica, e com eles proceder a uma atualização, em vista de que cada tempo abriga as condições de sua resolução. Essa foi, sem dúvida, uma orientação importante que Michel Foucault não cansou de esclarecer.

Foi por ter pensado num sujeito e por acreditar num ser ético (*êthos*) que Foucault (1977), no prefácio do livro *Anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista*, de Deleuze e Guatarri, nos alerta, entre tantas outras coisas, para eliminar o fascismo que existe em nós, que assombra nossos espíritos e nossas condutas. Eliminar “o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa mesma que nos domina e nos explora”.

Mas, vale perguntar novamente: afinal, que lugar havia para o debate sobre o poder no campo das reflexões sobre a formação do ser ético, dentro dos espaços de exercício do cuidado de si? E com a questão política? A resposta parece óbvia. Havia o mesmo espaço que sempre o tema do poder ocupou nas investigações de Michel Foucault. Ele reaparece atravessando o cuidado de si no momento em que o sujeito, posto no mundo, precisa afrontar-se com acontecimentos e neles agir como ser de ação, de ação racional. O sujeito, descoberto no cuidado, é aquele que tem como missão, precisa e provisória, manter sobre si o poder. Interrogando a si poderá ser capaz de agir de forma conveniente, isto é, poderá ser capaz de, tomando distância do poder, fabricar um desapego a todas as formas de controle, sejam elas de si ou dos outros, chegando assim a permitir uma experiência de liberdade que vai na contramão dos fascismos de nosso tempo.

É na direção de compor um enredo renovador que o tema da ética aparece junto ao da política, agindo como dado inovador ou reestruturador de um movimento de retorno do sujeito a si mesmo.

Difícil é não encontrar nos estudos sobre a ética e nas descrições da cultura de si um verdadeiro trabalho de atualização da ética, de uma ética do presente que reúne na noção de cuidado de si, o cruzamento entre a história da subjetividade e a análise das formas de governabilidade.

Digo que a governabilidade implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade visto ao conjunto de práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros (FOUCAULT, 2006b, p. 286).

Tais considerações têm por fim evidenciar que a liberdade, condição primeira da ética, não pode ser entendida separada de uma mudança no pensamento e na ação do sujeito, pois ela é nele a própria matéria de mudança.

As análises empreendidas por Michel Foucault e trazidas até aqui procuram traçar as diferentes maneiras através das quais os indivíduos desenvolvem um saber acerca de si mesmo, operam sobre si e produzem efeitos que caracterizam o modo como o poder age na vida de cada um. No estudo das lutas contra a exploração, a dominação e o assujeitamento, Foucault chegou, nos últimos anos de sua vida, a reabilitar um tema do passado, o cuidado de si, dando a ele um sentido contemporâneo no qual o si toma a si mesmo como trabalho a ser realizado.

Aqui aproveito para retomar as conexões entre ética, prática de liberdade, poder e política. Começamos pela afirmação de Foucault (2006b, p. 268) que diz ser a ética a parte racional da liberdade. Isso significa que ela é constituída pela ação, por uma ação específica, uma ação que revela a maneira de ser do sujeito e para ser concretizada precisa de um trabalho permanente sobre si. O resultado deste processo é um agir ético, portanto, um agir livre. Ser livre, no entanto, exige um pacto consigo mesmo, uma certa relação de domínio de si e uma certa relação de controle que podemos representar como uma *archê*, traduzida em forma de poder e comando sobre si mesmo. É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros (FOUCAULT, 2006b, p. 170).

Sob as condições provocadas pelo movimento de si e sobre si mesmo, podemos realizar uma certa força sobre as relações de poder que estabelecemos. Falamos em força porque estamos partindo do pressuposto que não há, na atividade do cuidado de si, nenhuma intenção em realizar um domínio sobre o outro. Se assim o fosse não haveria uma relação de poder, mas um estado de dominação (FOUCAULT, 2006b, p. 277).

Esse é o ponto no qual reencontramos a importância de um trabalho de si sobre si mesmo que abriga a possibilidade de atrelar a ação sobre si e a ação sobre o outro numa perspectiva de formação de um ser ético que possa se constituir numa estratégia para um novo pensamento político, fundado sobre as bases de uma relação com o mínimo de dominação. Contudo, não se pode deixar de reconhecer que há muitos outros pontos de resistência e que estes guardam um grande potencial de luta.

É exatamente na luta, na resistência às relações de poder que o cuidado de si, enquanto formador de um *êthos*, pode ser pensado como caminho importante de resistência, de liberação. No campo de lutas há muito sofrimento, mas nenhum comparável ao aprisionamento de si mesmo. Daí que o trabalho sobre o si, sobre o próprio pensamento, pode ser um grande aliado em nossas transformações.

Sem a crença na transformação muita coisa ficaria imóvel. Pois, a tarefa ético-política daquele que faz uma escolha pelo cuidado de si, isto é, por uma vida em permanente vigilância, é uma constante elaboração de sua posição “política” diante da vida, pois, como nos diz Foucault: a chave de uma atitude política não são as ideias, mas a vida em seu próprio fazer, ou seja, em seu *êthos*.

Assim, o trabalho sobre si mesmo não trata apenas de uma ação sobre si (ética), mas de um trabalho sobre o outro (política), trabalho que neutraliza qualquer ação de dominação, pois está fundada numa prática de liberdade. Afinal, buscar uma existência diferente, uma existência da qual o próprio sujeito seja artífice, é optar por um outro caminho, por uma outra vida, uma vida em oposição às estratégias de controle de si, do outro e do mundo.

Se tivermos então que preservar ou criar as condições da constituição de um ser ético, para fortalecimento de um estado de afirmação de um sujeito cuidador de si mesmo; se tivermos que preservar ou criar as práticas e/ou experiências de fortalecimento do *eu*; se tivermos que investir em espaços de liberdade, isto surgirá do desejo e da ação em reverter sua história das marcas de uma dominação de si mesmo, e das formas de conhecimento elaboradas para realizar uma ideia de homem. Uma ideia de homem que para ser livre precisa dominar tudo ao seu redor, inclusive, a si mesmo.

3.2 A conversão do sujeito a si mesmo: na direção de uma existência como arte

O cuidado de si se desenvolve mostrando que a relação consigo mesmo resulta da escolha livre e razoável do sujeito. Ele fornece à cultura de si sua característica de “preparação” ao consagrar o conhecimento de si como a principal tarefa ética. Contudo, ainda assim, não se deve esquecer que esta exigência de

ocupar-se consigo, esta prática, ou antes, o conjunto de práticas presentes no cuidado de si, remete a um tempo remoto e às transformações sofridas ao longo do tempo. Esta condição torna visível não apenas as permanências, mas demarca também as diferenças quanto à estrutura, à dinâmica e à finalidade que cada exercício realiza a partir dos modelos a que estão atrelados.

Bem antes de Sócrates e Platão, as práticas de transformação do ser do sujeito deram lugar a numerosos procedimentos que, vinculados à tecnologia de si, mantinham uma relação com o saber, de modo que, para ter acesso à verdade nessas civilizações e em algumas outras, era preciso um certo número de práticas.

Michel Foucault (2006a, p. 59-62) descreve algumas das práticas nas quais vai manifestar-se o cuidado de si, mostrando que cada uma utilizava-se de estratégias consideradas eficientes para alcançar o ser do sujeito. Assim, ele exemplifica quatro delas: ritos de purificação, concentração da alma, técnicas de retiro e prática de resistência.

No primeiro exemplo, ele descreve os ritos de purificação como um rito necessário e prévio para o contato com os deuses e com aquilo que eles nos podem dizer. Assim, era preciso estar purificado num processo de transparência, de visibilidade, de modo a ver e ser visto. Nada estaria escondido, principalmente se desejássemos conhecer a verdade. Um outro exemplo, dentro do rito de purificação, era a técnica de concentração da alma que, por estar sempre em movimento deve evitar que a alma se disperse. Por isso, ela deve sempre estar voltada a si, recolhida sobre si mesma a fim de conferir-lhe um modo de existência.

No terceiro exemplo volta-se para as técnicas de retiro. Nelas era preciso que o sujeito se ausentasse do mundo exterior que o cerca, sem com isso deslocar seu corpo para outro lugar. Ao se desligar do mundo exterior, ele poderia voltar-se plenamente para si mesmo.

O quarto exemplo dado por Foucault (2006a, p. 60) é chamado prática de resistência. Atrelada aos dois exemplos anteriores, esta prática exigia do sujeito um esforço para resistir ao mundo, evitando uma dispersão e a “presença” no mundo como elemento de distração. Ou seja, como elemento que leva o sujeito a esquecer-se de si pela presença marcante das coisas do mundo.

Voltadas para o sujeito do passado, cada uma dessas práticas permaneceu viva ao longo do tempo e muitas delas foram absorvidas no interior dos movimentos filosóficos, espirituais ou religiosos que as adaptaram às condições e aos objetivos

de realização de um cuidado de si. Claro que nem sempre representando uma relação direta entre cuidar e conhecer, como queria Platão. Contudo, muitas delas sofreram deslocamentos que promoveram a sua reorganização resultando naquilo que viria a ser a cultura de si na época helenística e romana.

Aqui, talvez, seja necessário retomar alguns pontos já tratados anteriormente, em vista da importância destas questões para uma melhor compreensão, na história das práticas de si, do processo de desenvolvimento do cuidado como conhecimento para um cuidado como arte de existência. Um primeiro ponto, sem dúvida, essencial, é perceber que o *eu* passa, a partir dos séculos I e II d.C., a constituir-se enquanto meta definitiva e única do cuidado de si. Isso representa que a conexão até então feita era cuidar de si é cuidar do outro, deixa de existir, pelo menos com esta relação de causa e efeito. Ao estar centrado em si mesmo, o cuidado de si passa a ser uma atividade que encontra sua completude e satisfação somente no *eu*, isto é, na atividade exercida sobre si, voltada sobre si, como fim último. Se esta modificação promoveu o fortalecimento do próprio sujeito, promoveu em decorrência o desenvolvimento de um procedimento refletido da existência nomeada *tékhne tou bíou* também chamada de arte da existência.

Paralelamente ao progressivo fortalecimento do *eu* enquanto objeto de um cuidado, que atravessando a existência levaria o sujeito até seu ponto de completude, ocorria a identificação cada vez maior entre a arte da existência e a arte de si mesmo (cuidado de si), de tal modo que as indagações: como fazer para viver como se deve? Como fazer para que o *eu* se torne e permaneça aquilo que ele deve ser? Tendam a conectar-se num movimento de identificação que foi sendo absorvido pela Filosofia que passa a indagar: como, a que preço, com qual procedimento deve-se mudar o modo de ser do sujeito para que ele aceda à verdade? Como fortalecer uma autofinalização de si que culminará em toda uma cultura de si?

Ao assumir a forma de um princípio geral e incondicional, de regra coextensiva à vida e ao romper com qualquer *status* particular no interior da sociedade, o cuidado de si se reveste de um conteúdo novo, a conversão de si. Essa transformação provocou tamanho deslocamento no sujeito que é preciso interrogar, nesse movimento, o chamado para uma conversão a si, para um dirigir-se a si mesmo ou para um retornar-se a si.

Mas, para se falar desse movimento de conversão a si, somos levados a pensá-lo a partir de dois aspectos: o de atenção e o de dispersão. No primeiro, não

há como desviar-nos de um olhar¹⁴³ atencioso sobre nós mesmos. Isso significa que devemos nos conhecer a nós mesmos se desejamos estabelecer um contato mais íntimo. Foucault (2006a, p. 267-268) nos lembra que o conhecimento do sujeito por ele mesmo quando atrelado ao voltar os olhos sobre si é um alerta: é preciso primeiro desviar os olhos de qualquer outra coisa que não seja o si mesmo. Isso representaria o outro e o mundo. Mas atenção! Esse é um lembrete para um exame mais atento sobre nossa vida. E nunca um abandono das questões exteriores ao sujeito e, sim, um convite permanente para concentrar-se sobre si. Mas, como este conjunto de expressões: olhar para si mesmo, converter-se a si e concentrar-se em si mesmo, poderia estabelecer uma condição para além da teleologia? (FOUCAULT, 2006a, p. 272). Na direção de uma resposta afirmativa, Foucault, esclarece que “não se trata de ter a si mesmo como objeto de conhecimento, como campo de consciência e de inconsciência, mas uma consciência permanente e sempre atenta desta tensão com a qual nos dirigimos à nossa meta” (FOUCAULT, 2006a, p.272).

Perguntamos: Se movimentar é encontrar-se consigo mesmo, então esse deslocamento deve ser realizado pela própria subjetividade? É uma forma de governar a si mesmo? Se ambas as questões podem ser respondidas por uma afirmativa então temos um movimento que pode ser compreendido como positivo, porque aciona o sujeito em seu saber, mas também em seu fazer. Em outras palavras, permite que ele tenha sobre si um certo domínio que caracteriza o seu controle e sua preparação para a vida.

Tratada como movimento, a conversão a si ou o retorno a si consiste numa liberdade, que para se manter sempre viva e ativa exige que cada um realize permanentemente essa ação, aqui traduzida num conjunto de exercícios que permite ao sujeito compreender a lógica do mundo e, nesse movimento, encontrar o modo de se relacionar consigo mesmo.

É justamente porque traduz uma racionalidade do mundo que não pode colocar-se afastado do saber, que, segundo Foucault, o olhar para si mesmo não é uma desqualificação do saber do mundo em detrimento do saber interior. De modo algum há uma luta entre o saber do mundo (externo) e o saber do sujeito (interno). O que existe é um movimento de retorno a si, de um entranhar-se no seu interior.

¹⁴³ Ver Foucault, 2006a, p. 267-273.

Para tornar mais claro o que estamos chamando de saber é preciso lembrar que seu valor não está no seu conteúdo, mas no modo relacional de conduzir-se com o outro e com as coisas no mundo. Por isso, quando Foucault (2006a, p. 289-290) fala daquilo que transforma o modo de ser de um indivíduo, se remete ao *êthos*, uma referência à utilidade do saber. Como assim esclarece:

O conhecimento útil, o conhecimento em que a existência humana está em questão, é um modo de conhecimento relacional, a um tempo assertivo e prescritivo, e capaz de produzir uma mudança no modo de ser do sujeito (FOUCAULT, 2006a, p. 290).

Da mesma maneira em que a preocupação com que o saber que transforma o sujeito seja de fato compreendida a serviço deste. Será, pois, preciso também perceber na dupla atividade de conversão de si e de conhecimento do mundo a afirmação de um saber dotado de uma dimensão espiritual. Ou, nas palavras de Foucault (idem, p. 352) um saber espiritual, capaz de movimentar a subjetividade em direção a si mesmo. Para justificar esta ideia, Foucault (Ibidem, Ibidem) recorre às contribuições filosóficas e, também, da pessoa, de Marco Aurélio,

A figura que encontramos em Marco Aurélio consiste, antes, em definir um certo movimento do sujeito que, partindo do ponto em que está no mundo, entranha-se em seu interior, ou em todo caso debruça-se sobre ele, até em seus mínimos detalhes, como que para lançar um olhar de míope sobre o mais ínfimo grão das coisas (FOUCAULT, 2006a, p. 352).

Foucault (2006a, p. 355-370) mostra que o exercício de retorno a si não é um método intelectual, de esforço do pensamento, mas de exercício espiritual cuja função é de intervenção no fluxo das representações tal como elas acontecem e se apresentam ao pensamento. Para isso, recorre aos escritos do filósofo Marco Aurélio, que apresenta uma figura do saber espiritual como aquela capaz de mobilizar o sujeito do ponto em que está no mundo e entranhá-lo em seu interior no intuito de lançar um olhar cuidadoso, preciso sobre as coisas.

Esse voltar-se para as coisas a partir de um movimento de si, que vai sendo consolidado ou expandido nos exercícios espirituais, intervém nos fluxos das representações tais como nos são dadas e nos chegam. Essa atenção voluntária terá, segundo Foucault (2006a, p. 356-357), por função determinar o conteúdo objetivo desta representação.

É importante destacar que o exercício espiritual deve consistir “precisamente em deixar se desenrolar espontaneamente o fio e o fluxo das representações”

(FOUCAULT, 2006a, p. 356). Isto significa permitir uma definição e ao mesmo tempo um valor às coisas sem a obrigação última de promover uma ação de conhecimento sobre o objeto. Esse duplo movimento vai na contramão de um trabalho ou de um método intelectual. Uma vez que este consistirá,

em se dar uma definição voluntária e sistemática da lei de sucessão das representações e só aceitá-las no espírito sob a condição de que tenham entre si um liame suficientemente forte, obrigatório e necessário, para que sejamos levados logicamente, indubitavelmente, sem hesitação, a passar da primeira à segunda (FOUCAULT, 2006a, p. 356).

Destaco, no trecho citado, que o método intelectual se fortaleceu na cisão entre os métodos de exercício espiritual que eram praticados no cristianismo e, bem antes, nos exercícios espirituais da antiguidade. Esse rompimento promoveu ainda mais um trabalho de análise, definição e descrição, em detrimento do trabalho de voltar-se a si mesmo num exercício de reconhecimento de suas representações.

Assim, fica mais compreensível pensar as questões de um “retorno a si”, de um “voltar o olhar para si” e de um “aplicar a si o seu próprio espírito” e suas relações com o saber sobre o mundo e um saber sobre a alma ou interioridade quando percebemos os movimentos que articularam ou desarticularam essa relação. De qualquer maneira, é importante perceber que todo trabalho sobre si exige um deslocamento do sujeito é sobre este que se abrem as possibilidades de apreender as coisas ao mesmo tempo em sua realidade e em seu valor, ou seja, naquilo que atribuímos de importante na relação com a subjetividade.

O saber espiritual ainda permite ao sujeito se ver a si mesmo, apreender-se em sua própria realidade, fazendo dessa ação um ato de liberdade e conseqüentemente de felicidade. Pois, o sujeito se transfigura a partir de uma ação de si sobre si mesmo. Com isso, podemos aferir que a relação entre conversão de si e conhecimento produziu, segundo Foucault, as duas formas de relação do sujeito com o mundo representado, de um lado, pelo cartesianismo e, por outro, pela espiritualidade. Ambos mantendo-se ativos, embora, em cada tempo, usufruindo de um prestígio maior ou menor (FOUCAULT, 2006a, p. 356).

Bem mais que um revezamento de “modelos” de conhecimento (saber do mundo e exercício espiritual), a preocupação com a conversão de si nos direciona também para as atividades que a consolidam, ou seja, para os exercícios de si sobre si que fortalecem, para além do conhecimento, as práticas operatórias de conversão

a si. Vejamos que não há uma exclusão do saber, mas um retorno às atividades, isto porque sobre elas incidem muitas ideias que podem promover mudanças significativas naquilo que chamamos de práticas de si/cuidado de si/cultura de si.

Sabemos que converter-se a si na direção do conhecimento não exigia uma modificação na constituição do sujeito, mas quando pensada a partir do saber espiritual, converter-se a si era vincular-se a uma prática de si. Esse cenário traduz a necessidade de repensar essas práticas a partir do exercício de *áskesis* (ascese) que Michel Foucault resgata desde os textos pitagóricos, passando por Platão e chegando aos séculos I e II d.C.

Assim, ele diz:

Em suma, esta prática de si mesmo da qual procuro elaborar, não a história, mas o esquema em um período preciso (séculos I-II [d.C.], é uma ideia bem tradicional na arte de si mesmo. Mas, repito a fim de evitar qualquer equívoco, de modo algum pretendo que esta prática de si, que procuro situar na época de que lhes falo, se tenha formado naquele momento. Nem mesmo pretendo que naquele momento ela tenha constituído uma novidade radical. Quero apenas dizer que naquela época, em seu termo, ou melhor, após uma longa história (pois o termo ainda não se deu), chega-se nos séculos I-II a uma cultura de si, a uma prática de si cujas dimensões são consideráveis, cujas formas são muito ricas e cuja amplitude, que certamente não representa nenhuma ruptura de continuidade, permite uma análise sem dúvida mais detalhada do que se nos reportássemos a uma época anterior (FOUCAULT, 2006a, p. 382).

Ao destacarmos as razões pelas quais Foucault empreendeu um estudo da *áskesis* (ascese) nos séculos I e II, buscamos não apenas esclarecer a direção e as conexões que ele tomou na apresentação desse tema na aula de 24 de fevereiro de 1982 de *A Hermenêutica do Sujeito*. Mas corroborar suas razões por tal escolha, de modo a esclarecer que na *áskesis* dos séculos I e II d.C. os exercícios voltados à conversão de si buscavam além de revelar o sujeito, fazendo-o ser conhecido, permitir também compreender mais claramente a ação que envolve o conhecimento da verdade em suas formas de dizer, praticar e exercê-la.

Assim, portanto, a discussão sobre a *áskesis*, segundo Foucault (FOUCAULT, 2006a, p. 385-387), precisa ser abordada enquanto prática e exercício da verdade. Pois, seu trabalho volta-se à formação de uma certa relação de si para consigo, capaz de produzir a “transfiguração de si que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006a, p. 386).

Foucault diz ainda que, a ascese (*áskesis*) antiga equipa e dota o sujeito para um estado de atenção, de preparação para os acontecimentos da vida. Esse estado ou processo de elaboração é conhecido pelos gregos como *paraskeuê*, palavra que

representa um espaço/tempo de preparação do indivíduo para a vida. *Áskesis* (ascese) e *paraskeué* contribuem para a formação de um conjunto de movimentos necessários e suficientes para o enfrentamento dos acontecimentos em nossa existência, assim declara Foucault.

Ao fim deste rápido percurso, parece que, se há um movimento capaz de provocar no sujeito uma atenção maior a si mesmo, ele precisa manter-se permanentemente em exercício. De tal modo que, em cada prática, a atenção sobre si deve ser revestida de um potencial de formação que prime pelo seu ser, num processo de transformação do *logos* em *êthos*.

3.3 *Áskesis* (ascese): exercícios para uma prática de si

Detenhamo-nos, um pouco, sobre os exercícios que, voltados à conversão de si mesmo, produzem práticas que consolidam um retorno a si. Refiro-me, neste momento, a todas aquelas composições que apresentam as fronteiras entre a *áskesis* (concepção grega) e a ascese (concepção cristã). Foucault (2006a, p. 399-400) mostra que as distinções da ascese filosófica em relação à ascese cristã estão, em primeiro lugar, no objetivo final. Enquanto a ascese filosófica volta-se para a sua própria existência, a ascese cristã tem como objetivo a renúncia de si. Uma segunda diferença marca a relação que estabelecemos conosco. Enquanto a cristã está marcada pelos sacrifícios e renúncias, a filosófica dota o sujeito de um equipamento (*paraskeué*) de defesa contra os acontecimentos da vida. O terceiro ponto da diferença entre a ascese filosófica e a cristã se encontra na relação que estabelece com a verdade. Enquanto a cristã marca uma submissão do indivíduo à lei, a ascese filosófica liga o sujeito à verdade.

A marca destas diferenciações permite tomar a ascese filosófica como a mais interessante dentro do projeto de uma cultura de si, pois, mobiliza duas frentes importantes dentro da proposta de um sujeito que se converte a si mesmo.

[...] a ascese é o que permite, de um lado, adquirir os discursos verdadeiros, dos quais se tem necessidade em todas as circunstâncias, acontecimentos e peripécias da vida, a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo mesmo; de outro lado, e ao mesmo tempo, a ascese é o que permite fazer de si mesmo o sujeito que diz a verdade e que, por esta enunciação da verdade,

encontra-se transfigurado, e transfigurado precisamente pelo fato de dizer a verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 400).

Assim, a ascese filosófica ou a ascese da prática de si da época helenística ou romana tem por função assegurar que o sujeito tome para si o discurso verdadeiro, que se converta naquele que abriga a enunciação do discurso verdadeiro, assegurando o que Michel Foucault chamou de subjetivação do discurso verdadeiro. Ou usando as palavras do próprio autor “de encontrar a si mesmo como fim e objeto de uma técnica de vida, de uma arte de viver” (FOUCAULT, 2006a, p. 401).

Bem, o que parece, ou melhor, o que fica explícito é a negação de uma objetivação do sujeito em detrimento de uma subjetivação do discurso verdadeiro numa prática e num exercício de si sobre si.

Todas essas considerações em torno da *áskesis* (ascese) mostram a ascese filosófica como aquela que fortalece uma prática de si. Pois, a conversão a si mesmo, no que chamamos de prática de si, é o que os gregos chamam de *áskesis*. Ambas tiveram no período helenístico e romano uma época de ouro, pois nela concentraram-se muitos dos exercícios que fortaleceram o cuidado de si.

Sabemos que na ascese filosófica o sujeito torna-se aquele no qual o discurso verdadeiro está posto. Ele abriga um discurso materializado nas formas de sua conexão com o mundo e com os outros sujeitos, exigindo nessa transformação uma abertura permanente e contínua de práticas e exercícios que mantenha conectados o sujeito e o discurso de verdade. Ambos compondo um único ser. Em outras palavras, a subjetivação do discurso verdadeiro necessita, para sua efetiva realização, que o próprio sujeito volte-se ou permita a entrada e a formação em seu próprio ser.

Ao se falar em formação de uma subjetivação do discurso verdadeiro, estamos falando em aprendizagem deste processo. Isso significa que a realização dos exercícios se dá a partir de técnicas e práticas que concernem à escuta, à leitura, à escrita e à fala que atuam como veículos de aprendizagem. O que mais importa é estabelecer uma abertura pela qual se deve entrar na verdade.

Para fortalecer esta reflexão tomemos dos escritos de Foucault (2006a, p. 401) as razões que justificam nas técnicas do discurso verdadeiro (técnicas de escuta, de leitura e escrita e de fala) os processos de fortalecimento de uma subjetivação desse discurso.

Iniciemos pela primeira técnica, a da escuta. Ela é considerada a entrada que recolhe as informações do que se diz ser verdadeiro. Ao ouvir o discurso de verdade, o sujeito promove, de algum modo, uma certa fixação das informações. Fixar aqui é compreendido como uma primeira etapa do processamento das informações e uma possível seleção destas em um “discurso” ou enunciação da verdade. A verdade sendo ouvida e recolhida passa a se constituir em elemento do próprio sujeito, uma matriz do seu *êthos*, ou seja, de sua regra de conduta.

Tomando os escritos de Plutarco precisamente *Peri tou akouein* em latim *De audiendo, Tratado da escuta*, Foucault (2006a, p. 402-422) mostra que o filósofo descreve a audição como o que ao mesmo tempo abriga o mais *pathetikós* (passivo) e o mais *logikós* (que recebe o *logos*), pois é o mais passivo de todos os sentidos. Se de um lado, esta condição promove uma certa fragilidade quando – ouvindo tudo o que queremos e o que não queremos, aquilo que consideramos importante ou não, aquilo que nos ajuda a consolidar nosso *êthos* ou não – amplia o acesso a muitas informações sem qualquer filtro. De outro lado, permite que o “mundo” seja apreendido em todos os seus detalhes, sem uma seleção prévia do que devemos ouvir, “tudo” passa pelo sujeito e a ele cabe selecionar aquilo que serve ou não à construção de seu *êthos*.

Temos aqui, novamente, uma referência à aprendizagem. No momento em que escutamos estamos também aprendendo o que de certa forma nos ensinam. Neste processo, aprendemos o que nos ensinam e ensinamos o que aprendemos. Assim, a escuta nos faz aprender e a fala nos faz ensinar. Este processo resguarda uma construção do sujeito e de seu discurso de verdade, na medida em que, o dito oferece os elementos de conhecimento para uma compreensão clara do falado.

A segunda técnica, exemplificada por Foucault (2006a, p.427), trata da leitura e da escrita. Tratada como ética da palavra é apresentada como uma prática antiga que busca tornar o sujeito o ser da fala, da palavra, aquele para quem é encaminhada a palavra e aquele que usa da palavra. Contudo, é preciso esclarecer que a prática da palavra caminha conjuntamente com a da leitura e a escrita.

Temos nos textos filosóficos as “transcrições” desta palavra que, tomada como leitura, mobilizava não apenas no leitor a competência da compreensão do escrito ou da obra, mas propiciava uma ocasião de meditação. Sob este ponto encontramos muitas reflexões.

O conceito de meditação que Foucault (2006a, p. 428) resgata dos textos de Sêneca para Lucílio é tratado no sentido de exercício. Pois, de origem latina a palavra *meditatio* traduz o substantivo grego *meléte*, o verbo grego *meletân*. Ambos não representam o sentido que hoje, ou melhor, nos séculos XIX e XX foi dado à palavra meditação. Sua aproximação semântica está para uma ação (exercitar-se, treinar), uma ação do pensamento, de tal modo que este, constantemente, esteja em exercício, exercício de apropriação de um pensamento.

Foucault (2006a, p. 429-430) reafirma que não há uma intenção de compreender o conteúdo do texto, ou seja, compreender o que ele quis dizer. Ao contrário, devemos nos voltar ao texto para dele nos apropriar, fazê-lo, de certo modo, nosso texto. Esta dimensão mantém o sujeito não apenas como “proprietário”, mas como aquele que ao pensar sobre a coisa (texto) faz deste processo um exercício do pensamento. Isto significa que, no processo, ele pensa e é pensado por si mesmo, ou se põe no lugar do objeto que se está pensando, ou ainda, o pensamento pensa o próprio sujeito.

Nas palavras de Foucault,

É um exercício pelo qual o sujeito se põe, pelo pensamento, em uma determinada situação. Deslocamento do sujeito com relação ao que ele é por efeito do pensamento: pois bem, é esta, no fundo, a função meditativa que deve ter a leitura filosófica tal como é entendida na época de que lhes falo. E é esta função meditativa como exercício do sujeito que se põe pelo pensamento em uma situação fictícia na qual se experimenta a si mesmo, é isto que explica que a lei filosófica seja – se não totalmente, ao menos em boa parte – indiferente ao autor, indiferente ao contexto da frase ou da sentença (FOUCAULT, 2006a, p. 430-431).

De fato, a leitura numa perspectiva de exercício para uma prática de si produz uma constituição de si, que exige do sujeito um estado, uma disposição na qual ele se volte para si. No intuito de “constituir uma trama sólida de proposições que valham por prescrições, de discursos verdadeiros que sejam ao mesmo tempo princípios de comportamento” (FOUCAULT, 2006a, p. 431).

Ao realizar o exercício da leitura, o exercício da escrita aparece como ação subsequente. Assim, a leitura está, enquanto exercício, ligada à escrita, pois a transformação em si promove a produção de um novo texto que dá materialidade à escrita e, como uma espiral, percorre um mesmo caminho: palavra-leitura-escrita refazendo o processo permanente de criação e recriação dos modos de praticar um voltar-se para si mesmo.

Além disso, a escrita age fortalecendo ou materializando o pensamento que, agora modificado, passa a atuar como representação da subjetivação da verdade. A atividade, portanto, traduz um movimento em que o *logos*, ao ser utilizado, necessita que a palavra dita passe impreterivelmente a representar um dizer verdadeiro.

O cuidado de si ligado à prática da escuta, da escrita e da fala conduziu a atenção às sutilezas da vida, para experiências que por meio desse ato se intensificavam. Cada uma dessas ações contribuía na formação do ser ético, como resultado do processo de criação de si que constituía a relação de organização de si mesmo.

3.4 Quando a palavra é a expressão de um dizer verdadeiro

Ao examinar as dimensões que perpassam o trabalho de si sobre si mesmo, temos claro que esta tarefa exige de cada um permanente exercício de cuidado, traduzido em técnicas ou práticas que no decorrer da história mantiveram o sujeito sob o olhar cuidadoso das formas de constituição de seu eu.

O discurso proferido pelo sujeito, que realiza os exercícios e práticas do cuidado de si, encontra-se livre para um dizer verdadeiro. Pois, sua palavra é a expressão de um pensar que precisa ser enunciado, porque é útil, porque é verdadeiro, de tal modo que sua fala implica não apenas a expressão de um pensar deslocado, mas, sobretudo, uma reelaboração interna que qualifica a fala e dá a validade moral esperada por todo sujeito que toma para si o percurso de um caminhar cuidadoso e atento a si mesmo.

Poderíamos, desse modo, confirmar que o trabalho de deixar-se atravessar pelos saberes, pelos conhecimentos advindos de um processo que examina permanentemente o conteúdo do que é ouvido, lido, pensado, transcrito e falado seria a expressão última de um dizer verdadeiro, de um dizer que representa a subjetividade consolidada no decorrer do processo de traduzir o pensado com suas próprias palavras.

Tais considerações têm por fim evidenciar o retorno da noção de *parresía*, tal como foi pensada pelos gregos quando atribuíam à palavra o sentido de liberdade, de um dizer franco, aberto. Contudo, é importante ainda esclarecer que a *parresía*

está atrelada ao discurso filosófico que, resultante de uma atividade filosófica, promove um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento. Essa modificação do pensamento precisa, para torna-se, de certo modo, compreensível a todos, carregar o conteúdo de um modo de dizê-lo. Isto é, de uma palavra que seja clara e verdadeira.

Conforme Foucault (2006a, p. 442), podemos encontrar eco para esse pensamento nas afirmações do filósofo Epiteto quando dizia que,

uma vez que se utiliza o *lógos* é preciso que exista uma *léxis* (maneira de dizer as coisa) e que exista um certo número de palavras que sejam escolhidas de preferência a outras. Portanto, não pode haver logos filosófico sem esta espécie de corpo de linguagem, corpo de linguagem que tem suas qualidades próprias, sua plástica própria, e tem seus efeitos patéticos que são necessários (FOUCAULT, 2006a, p. 442).

Em suma, sempre que se tratou de pensar o discurso, a palavra atrelada à dimensão filosófica recorreremos a um dizer específico que corresponde à *parresía*, pois ela abriga uma técnica e uma ética, uma arte e uma moral. Mas este certamente não foi nem é o significado final e conclusivo que ela abriga. Principalmente porque sua ação é realizada quando o sujeito estabelece um vínculo com a verdade, disponibilizada plenamente em seu discurso.

Como observou Foucault, é certo que a *parresía* incorpora uma técnica e uma ética da escuta, da leitura e da escrita que juntas compõem exercícios de subjetivação do discurso verdadeiro. Afinal, ela se refere a duas dimensões, de um lado, moral (*êthos*) e, de outro, técnico (*tékhne*), ambas necessárias e indispensáveis na transmissão de um discurso verdadeiro, endereçado a quem dele precise e para quem a ele recorra, no momento da constituição de si mesmo como subjetividade que profere um discurso verdadeiro.

Sob as condições impostas pelos exercícios de si, o discurso verdadeiro precisa ser pronunciado na forma de *parresía*, isto é, apresentado de maneira franca, livre pela qual o sujeito diz o que tem a dizer, de modo mais franco possível.

Tendo o sujeito a autonomia de um dizer franco e verdadeiro, a *parresía*, passa por uma escolha, por uma decisão, por uma atitude de quem fala. Para isso, é preciso haver uma certa soberania sobre si mesmo de tal modo que o seu dizer atue em si e no outro, e que este último possa, na mesma medida e proporção, estabelecer a autonomia de um dizer franco e verdadeiro. Deste modo, ambos garantem a autonomia daquele que pronuncia e recebe a palavra.

Foucault (2006a, p. 462) nos lembra que na *parresía* só pode haver verdade. Pois, a ausência da verdade nega o princípio do franco-falar e nega igualmente o movimento do sujeito de retorno a si mesmo. Nega também a passagem do discurso verdadeiro de quem já o possui para quem deve recebê-lo.

Quanto mais pensamos o sentido e as relações que a *parresía* estabelece com o sujeito, com o outro e com o mundo, e conseqüentemente com o discurso advindo destas interações, tanto mais é preciso aproximar seu conceito do sentido dado a ela pelos gregos, e que foi fortalecido pelo pensamento da época helenística e romana. A intenção é intensificar a potência desta noção na constituição de uma subjetividade *parresiástica*, nas condições estabelecidas do mundo atual, isto é, no mundo em que a palavra tem força de verdade. Isto significa que é preciso dar atenção à palavra como caminho de aprendizagem. Uma aprendizagem que não se conquista através do ato de transmissão, mas da transformação.

O que consiste a *parresía* não é essencialmente o conteúdo ao qual ela está atrelada, pois ele, já o conhecemos, é a verdade, e a prática específica que a constitui e faz o discurso verdadeiro se revelar, se materializar, tornar-se visível.

Poder-se-ia dizer que nessas condições específicas a *parresía* está entregue à ocasião (*káiros*) que realiza nas composições (do indivíduo em relação a si, aos outros e ao mundo) a trama do dizer verdadeiro. Resultando desta ação um constituir-se e um constituir de uma relação de soberania, característica do sujeito que atingiu a sabedoria e a felicidade, própria daquele que mantém um cuidado permanente sobre si mesmo (2006a, p. 464).

Consideremos, novamente, as duas dimensões postas lado a lado pela noção de *parresía*: o *êthos* e a *tékhne*. Pensada desde o viés do discurso tradutor da verdade que, ao mesmo tempo, produz um estado de sabedoria, felicidade e movimenta-se no encontro dos significados postos aos seus dois companheiros, o *êthos* e a *tékne*. O primeiro traduzido pela atitude moral e a outra pelo procedimento técnico (2006a, p. 450).

Como é evidente, haveria muito mais a dizer sobre o *êthos* e a *tékhne* quando passaram a partilhar os resultados do discurso verdadeiro, mas, para o tema que nos propomos discutir neste momento, é suficiente indagar dois pontos descritos por Foucault que ganham importância singular no debate sobre a dimensão moral e técnica que acompanha a palavra na sua relação entre o falante e o ouvinte.

Tomemos para reflexão a seguinte ideia: um discurso verdadeiro deve livrar-se dos elementos de interferência de seu conteúdo. Essa interferência é descrita por Foucault quando apresenta a lisonja como o adversário moral do dizer fraco, da *parresía*. Mas, o que seria a lisonja descrita por Foucault e no que ela influencia (negativamente) o franco-dizer? Por que ela é um risco moral na prática de si?

Bem, sabemos que a lisonja age de forma moralmente inadequada quando se utiliza das palavras para adular, de forma enaltecadora e exagerada, algo ou alguém com a intenção de obter favores, privilégios da situação dada. Assim, manipula o discurso e fere um princípio importante na formação de um *êthos* que tem na palavra franca a representação da subjetividade do sujeito. A lisonja também constrói uma representação do processo que primou por revelar o sujeito em seu agir sobre si mesmo e, com isso, revelar o outro também.

Ao impedir que o outro se ocupe consigo mesmo a lisonja impede que este se conheça a si mesmo e aja em sua transformação, tornando impotente e cego aquele a quem ela se dirige. Sendo assim, é preciso também cuidar e estar atento às armadilhas que aprisionam o discurso e o impedem de promover o falar-franco, a *parresía*.

A conclusão é que a *parrhesía* (o franco-falar, a *libertas*) é exatamente a antilisonja. É a antilisonja no sentido de que, na *parrhesía*, há efetivamente alguém que fala e que fala ao outro, mas fala ao outro de modo tal que o outro, diferentemente do que acontece na lisonja, poderá constituir consigo mesmo uma relação que é autônoma, independente, plena e satisfatória (FOUCAULT, 2006a, p. 458).

É, portanto, uma diferença que precisa estar marcada para que todos fiquem atentos. E cuidem para que o discurso verdadeiro não seja encoberto pelo discurso lisonjeador.

Concomitante à preocupação com a lisonja, Foucault (2006a, p. 460) destaca uma preocupação com a retórica. Embora ambas apresentem elementos de aproximação, também carregam uma oposição. Pois, diferentemente da lisonja, a retórica pode servir, em algum momento, à *parresía*. Ou seja, pode servir quando o seu dizer eloquente, bem argumentado, favorecer pelas suas regras, pelos seus procedimentos um falar franco mais límpido, claro, compreensível, visto que a sua finalidade não está relacionada ao dizer verdadeiro, mas a um dizer bem, utilizando palavras de efeito. Assim, mais que uma participação negativa, a retórica pode ser utilizada como um aliado técnico para o discurso verdadeiro. Pois, seu discurso

colabora no momento que é capaz de persuadir, tendo a verdade e não a “falsidade” como conteúdo de seu discurso.

Até aqui se mostrou – nesses dois elementos, a lisonja e a retórica –, embora de modo vago, uma preocupação com o discurso proferido pelo sujeito. Contudo, a retórica mantém uma oposição em relação ao discurso filosófico, sendo este nomeado *parresía* porque nele só pode haver verdade e não um jogo que pode ou não afirmar a verdade.

É possível, sem dúvida, resgatar do discurso verdadeiro, da *parresía*, a liberdade e a autonomia presentes na linguagem, expressão da coerência entre a fala e o pensamento do falante. Pois, um pensamento verdadeiro, um pensamento libertador precisa “manifestar que os pensamentos transmitidos são precisamente os pensamentos daqueles que os transmite” (FOUCAULT, 2006a, p. 490). Sem a verdade do dizer verdadeiro não há palavra verdadeira, não há sujeito, não há parresiasta. Utilizemos o pensamento de Sêneca para exemplificar essa ideia: “para bem garantir a *parresía* (a franqueza) do discurso mantido, é necessário que a presença daquele que fala esteja efetivamente sensível naquilo mesmo que ele diz” (FOUCAULT, 2006a, p. 491).

Com efeito, o dizer e o fazer se mantêm entrelaçados com a própria vida. Daí que o pensamento e a palavra passem a representar uma experiência de encontro consigo mesmo. Como bem nos lembra Deleuze no livro *Foucault*,

o pensamento não pode descobrir o impensado... sem o aproximar imediatamente de si, ou talvez ainda sem o afastar, sem que, em todo o caso, o ser do homem, porque se desdobra nesta distância, fique por isso mesmo alterado (DELEUZE, 2005, p. 160).

O pensamento se pensa a si mesmo para se libertar do que já pensou e assim pensar de outro modo. Se conseguirmos dar potência ao pensamento para que ele siga essa trilha essa será, de fato, uma grande contribuição para aquilo que significa pensar¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Deleuze (2005, p. 162) credita a Foucault e à sua obra uma contribuição no campo do pensamento, na medida em que altera aquilo que significa pensar.

3.5. A palavra como experiência e como resistência

Pensar o homem na experiência de si mesmo é apostar numa transformação de algo que pode e deve ser pensado. É também arriscar-se no trabalho sobre si. Vivenciar uma outra forma de ser, acreditar que podemos transpor as linhas de uma subjetividade consolidada em anos de trabalho voltado a nos ensinar a ser o que somos. Esta poderia ser mais uma forma de explicar a trajetória humana e, em seguida, propor uma reconstrução em novas bases se não estivesse fundada em observações teórico-práticas da subjetividade e no desejo de ver desconstruídas as bases de um modelo universalizante e, algumas vezes, totalizante de pensar o sujeito.

As diversas formas de compreender a subjetividade – sem privilegiar o poder ou o desejo, advinda das reflexões de Foucault referidas às inquietações abertas por Nietzsche, – não nos transportaram apenas para o mundo antigo, no qual as experiências e práticas de constituição do *eu* operavam no interior da pessoa, na forma como se comportam, agem e pensam. Elas, também, permitem pensá-las no presente através das referências do passado. Vale lembrar que a relação entre o passado e o presente não pode ser percebida a partir de uma transposição de soluções para os problemas. Pois, como nos lembra Foucault: “não se pode encontrar a solução de um problema na solução de um outro problema levantado num outro momento por outras pessoas” (FOUCAULT, 1983, In DREYFUS & RABINOW, 2010, p. 299).

Com a ideia de uma reconstituição permanentemente do *eu*, ou seja, de uma mobilidade “construtiva” da identidade do sujeito, Foucault firmava a ideia de que os indivíduos estão em contínuo processo de se constituírem como sujeitos éticos, formados através de práticas de si.

Em *Michel Foucault – uma trajetória filosófica*, Dreyfus e Rabinow em uma entrevista com Foucault, ao indagar sobre o tipo de ética necessária em nossos dias e o seu afastamento teórico em relação a Heidegger, recebe o seguinte esclarecimento do autor:

a partir da ideia de que o *eu* não nos é dado, creio que há apenas uma consequência prática: temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte”. [...] não deveríamos referir a atividade criativa de alguém ao tipo de relação que ele

tem consigo mesmo, mas relacionar a forma de relação que tem consigo mesmo à atividade criativa (FOUCAULT In DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 306).

O espaço aberto por Foucault para pensar as questões da ontologia: não há uma natureza ou uma essência humana (2006b, p. 265), apenas um “vir a ser”, permite que possamos vislumbrar no trabalho de constituição do sujeito uma abertura, também para pensar a ação educativa empreendida na tarefa de tornar-se o que se é. Essa “nova” forma de tratar o sujeito e as formas de sua constituição, com maior ou menor força, aparece atrelada à ação pedagógica que, atravessando as fronteiras da vida do sujeito, nos leva a pensar e/ou repensar a dimensão educativa que podemos resgatar quando afrontamos um modelo dominante de tratar as questões da formação pedagógica do sujeito.

Não seria pretensiosa essa busca se não estivesse explicitada ao longo de todo o texto, apresentado, nos capítulos anteriores e, em parte, nos escritos deste capítulo, uma intenção de observar, na formação da subjetividade, um modelo único de instituir como ele deve pensar, ser e agir e, vislumbrar outras maneiras de tratar a formação e o pedagógico. Como exemplo, basta acompanhar, nas análises de Foucault dos diálogos de Platão: *Apologia*, *Alcibíades* e *Laques* exemplos da presença da dimensão do pedagógico e a marca de um modo de tratar o sujeito, o conhecimento e o outro.

A escolha de Foucault pelo período antigo e pelos textos de Platão já é, de início, um termômetro seguro da importância que ele atribui não apenas aos seus conteúdos históricos e filosóficos. É também um sintoma de que tais textos podem apresentar mais elementos do que uma simples produção escrita, uma vez que eles se inserem no rol de escritos que, por meio de uma determinada linguagem, rompe com uma tradição de hegemonia ao refazer a experiência da constituição do *eu*, nas bases de um cuidado de si mesmo e de uma existência enquanto arte.

Entre 1976 a 1984, acompanhando o deslocamento das pesquisas de Michel Foucault, podemos encontrar um afunilamento em direção ao sujeito e a um tempo histórico localizado na antiguidade grega e greco-romana. Em relação ao estudo do sujeito, Foucault assim descreve sua intenção no estudo do tema: “a ideia de fazer uma história do sujeito que não fosse a de um acontecimento que teria ocorrido certa vez e do qual seria preciso relatar a gênese e o resultado” (FOUCAULT, 2006b, p. 252). Esse estudo nos indica de pronto que o trabalho de pensar o sujeito de forma diferente do instituído era um caminho, tanto de resistência quanto de

criação de novos modos de pensar o sujeito pelo autor. Ou, como ainda nos afirma Muchail, sobre o estudo do sujeito por Foucault,

O foco das investigações será o sujeito, não porém como aquele “curioso objeto” de um domínio de saber, mas como sujeito ético, indivíduo que se constitui a si mesmo, tomando então a relação a si e aos outros, enquanto “sujeito do desejo”, como espaço de referência (MUCHAIL, 2004, p. 17).

Nessa mesma direção Foucault justifica sua escolha pelos gregos. Assim explica: “[...] há um retorno a uma certa forma da experiência grega: esse retorno é um retorno à moral” (FOUCAULT, 2006b, p. 258). Embora tenhamos consciência dos motivos de Foucault do retorno aos gregos, a escolha pelo exame nos diálogos platônicos das práticas de si, denominadas também “artes de existência”, nos pode servir para percebê-los sendo atravessados por um potencial pedagógico que, na contramão do controle didático e ideológico do discurso pedagógico, possa contribuir para vê-lo emergir de modo diferente.

Foucault expõe, em seus livros: *O uso dos prazeres*, *O cuidado de si, bem como em A Hermenêutica do Sujeito*, *O Governo de Si e dos Outros*, *A Coragem da Verdade*, além de inúmeras entrevistas reunidas na coleção *Ditos & Escritos*, os diálogos platônicos que o ajudam a entender as transformações que permitem pensar um modo diferente de conceber o sujeito e as formas de sua constituição (sujeito e a verdade). Entre as muitas referências utilizadas pelo autor, os diálogos: *Apologia*, *Alcibíades* e *Laques* permitem nosso olhar se voltar para eles numa dimensão “pedagógica”. Aqui compreendida pela presença das figuras do mestre e do discípulo; pelo discurso de um saber transformador de si e do outro; pela relação de quem pode aprender e de quem pode ensinar, e; pela indagação da capacidade do trabalho pedagógico presente na vida social dos personagens.

Seguindo, então, algumas pistas, é possível extrair dos livros e artigos produzidos por Foucault um relevante diagnóstico a respeito da presença do pedagógico que podemos atrelar à nossa investigação do tema da formação que institui uma subjetividade vinculada à força do humano. Desde a aula do dia 06 de janeiro de 1982 de *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault evidenciou a presença da questão educativa que marca a vida de Sócrates. Inicia essa discussão apresentando em *A apologia de Sócrates*, o próprio Sócrates como aquele que tem por função, ofício e encargo incitar os outros a cuidarem de si mesmo (FOUCAULT, 2006a, p. 7).

No início do diálogo *A apologia de Sócrates* (17a), a palavra é usada num duplo sentido: o de acusação e o de defesa. Ao defender-se da acusação o próprio Sócrates afirma que por pouco não esqueceu quem é diante do discurso sobre si proferido pelo acusador. E a eles responde (17b) afirmando que também vai fazer uso das palavras para mostrar o contrário, que nunca foi hábil nas palavras a não ser que ser hábil seja dizer a verdade. Diz ele:

Estes homens, como eu disse, não proferiram de verdade nada ou quase nada. De mim, pelo contrário, ouvireis toda a verdade". [...] "A mesma coisa, que me parece justa, peço-vos a meu respeito: deixai o meu modo de falar, quer seja mais pobre, quer seja mais belo, e somente para isto considerai e prestai atenção: se é justo ou não o que digo. Pois esta é a virtude do juiz; a do orador é de falar a verdade (*Apologia de Sócrates*, 17b).

O que se apresenta neste trecho do diálogo é a palavra como verdade, ou seja, a palavra cuja força está na afirmação de um conteúdo de verdade e de uma transformação do seu ouvinte.

Ainda como parte dessa reflexão, cabe neste momento esclarecer que a palavra verdade está sendo utilizada num duplo sentido. No primeiro serve como transmissora de um conteúdo inquestionável, nos momentos em que refletimos sobre a intenção de alguns textos em conduzir os leitores a absorver o dito como o verdadeiro e inquestionável. E, no segundo sentido, é utilizada como palavra verdadeira ao analisar os diálogos platônicos percebendo que as palavras ditas resultam de uma revelação do sujeito em suas palavras. Isto é, as palavras provêm não de um saber que precisa ser absorvido, mas de um saber resultante de uma transformação do falante. Assim, nesse segundo sentido a palavra torna-se palavra verdadeira porque expressa, como na *parresía*, um dizer-a-verdade do sujeito.

Desde este horizonte, a dimensão pedagógica se situa na relação que se estabelece entre a palavra, expressando um conteúdo de verdade, e o sujeito, como receptor ou transmissor de uma verdade. Este é um trabalho que visivelmente pode ser reconhecido através de um texto dialógico. Sua estrutura literária permite acompanhar nos argumentos o modo de transmissão de verdades sobre si, sobre o mundo e a pretensão de modificação de ambas as partes. Contudo, o trabalho de defesa de Sócrates ainda não terminou, é preciso que ele refute todos os argumentos dos seus acusadores. Vejamos a acusação: "Sócrates, dizem eles,

comete crime por corromper a juventude e por não reconhecer os deuses que a cidade reconhece, mas sim outras divindades novas” (*Apologia de Sócrates*, 24c).

Depois de argumentar sobre a veracidade das palavras de seus acusadores, ele segue em sua defesa. Acompanhemos três momentos de sua argumentação:

Mas nada disso é assim, nem se vós tiverdes ouvido de alguém que eu me passava por educador dos homens e recebia dinheiro para tanto: também isso não é verdade.

[...]

Por nada, atenienses, a não ser por uma certa sabedoria, cheguei a alcançar essa reputação. E que sabedoria é essa? Aquela, talvez, que é a sabedoria propriamente humana. Pois eu arrisco, de fato, ser sábio nesta.

[...]

Por causa dessa investigação, homens atenienses, é que atraí tantos (23a) ódios, os mais arraigados e ressentidos, de que resultaram tantas calúnias, e atribuíram-me o renome de ser sábio. E isto porque os presentes, cada vez, julgavam que eu era sábio nas coisas em que punha os outros em prova (*Apologia de Sócrates*, 19d; 20d; 23a).

Sócrates argumenta ou contra-argumenta por meio de um discurso direto e convincente sem, contudo, deixar de ser dramático. Faz das palavras sua arma e com isso põe a vida à prova.

Eu vos sou, atenienses, afeiçoado e amigo, mas obedecerei mais ao deus do que a vós e, tanto quanto eu respire e seja capaz, não cessarei de filosofar, de exortar-vos e provar-vos, seja quem for de vós que eu encontre, com os meus discursos habituais... [...] Se, porém, corrompo a juventude com tais discursos, então estes ditos aqui deveriam ser prejudiciais; mas se alguém afirma que digo algo diferente disso, não está dizendo nada. De acordo com isso, dir-vos-ia, ó homens atenienses: obedecerei a Ânito ou não, deixai-me ir ou não, nem por isso agirei de outra forma, mesmo que precisasse morrer muitas vezes (*Apologia de Sócrates*, 29d-30b-c).

Desse modo a estrutura da forma do texto de Platão, um diálogo em que o personagem principal, Sócrates, realiza quase um monólogo consigo mesmo, expressa de forma clara uma intenção de apresentar sua versão sobre o mundo e com ela proceder a uma modificação em si mesmo e nos outros que estão em seu entorno.

A dimensão pedagógica impactante na *Apologia* é a figura do mestre que nega a mestria, mesmo exercendo a tarefa de incitar os jovens a pensar sobre si e as coisas da cidade; uma ação visivelmente identificada com a tarefa de ser mestre. Mestre de um saber que não pode ser ensinado e do não-saber que pode ser aprendido. Não fosse isso pouco, Sócrates é mestre de uma relação com o divino na qual ele aparece para refutar a acusação de irreligiosidade e em que o divino não

revela uma verdade inquestionável, mas surge como o interlocutor preferencial para deflagrar uma investigação acerca do saber de si e do saber dos outros.

Com efeito, Sócrates é representante de um movimento em torno do saber enquanto positividade. Kohan (2011, p. 44), afirma que “o mito de seu saber da ignorância na *Apologia* outorga uma tremenda força à vida de Sócrates e ao pensamento em geral”, porque consegue mostrar que a ignorância é um saber. Não há dúvida, que no espaço pedagógico o saber se instala numa posição de referência sobre as demais coisas. Permitir que o não-saber se insira nesse lugar de privilégio não apenas transforma a relação entre os sujeitos (mestre-discípulo), mas modifica a própria relação que eles estabelecem consigo mesmos, na medida em que o não-saber serve como motivação para o saber.

No mesmo caminho de reflexão encontramos o *Alcibíades*. Trata-se de um diálogo em que a dimensão do pedagógico entrelaça as figuras do mestre, do discípulo e as relações entre pedagogia e política. O Texto também apresenta a incapacidade e insuficiência de toda a pedagogia, dos pedagogos, representada pela figura dos tutores escravos aos quais os atenienses confiam a educação de seus jovens, à diferença dos persas e espartanos, que destinam os melhores cidadãos para acompanhar a passagem da adolescência à entrada na vida adulta. Vejamos uma passagem em que Sócrates lembra a Alcibíades em que estado encontra-se a educação que recebeu. Assim diz:

Tu, Alcibíades, que preceptor tiveste? Péricles deixou-te na mão de Zopiro, vil escravo trácio, inútil para qualquer serviço, pela extrema velhice. Contar-te-ia a educação dos teus antagonistas se não fosse longa, e o que disse já basta para avaliar do resto. Ninguém se ocupou de ti ao nascer, nem de qualquer ateniense; ninguém quer saber da tua educação, a não ser que alguém que te ame verdadeiramente se interesse por ela (*Alcibíades*, 122b).

Sócrates considera a insuficiência da educação de Alcibíades reflexo da própria educação ateniense, inteiramente insatisfatória e justifica esta afirmativa a partir de dois aspectos: o pedagógico e o amoroso. A citação anterior já explicita o motivo do primeiro. Não poderia ficar na mão de um escravo ignorante um candidato ou herdeiro de uma carreira política. Quanto ao segundo aspecto, a função de cuidar da alma dos jovens, por aquele que lhe havia tomado como amado, tampouco no caso de Alcibíades teria ocorrido. Apenas estavam, os amantes, preocupados em usufruir o corpo e não exercer a tarefa que convinha ao amante, ocupar-se com seu

amado, ou pelo menos incitar Alcibíades a ocupar-se consigo mesmo (FOUCAULT, 2006a, p. 48).

É por estas razões que Foucault evidencia que no contexto da formação grega a relação entre formar e cuidar estava inscrita “não somente no interior do projeto político, como no interior do *déficit* pedagógico” (FOUCAULT, 2006a, p. 48). Explicitando que o cuidado de si é antes uma atividade que exige a presença de um outro que oriente ou assinale os elementos aos quais é preciso estar atento. “O cuidado de si é antes uma atividade. uma necessidade de jovens numa relação entre eles e seu mestre, ou entre eles e seu amante, ou entre eles e seu mestre amante” (FOUCAULT, 2006a, p. 49).

Assim, no caso de Alcibíades, conforme indicou Foucault (2006a, p. 48) o contexto de formação grega vivia um estado/condição de *déficit* pedagógico. Isto é, vivia um momento impróprio ou improdutivo em relação ao fornecimento das condições ao indivíduo para acessar o saber necessário para um bom governo. Tornar-se governante exigia que ele aprendesse a dominar a si mesmo para então exercer o poder sobre os outros, seus governados. Contudo, é preciso lembrar que um bom governo dos outros estava atrelado a um bom governo de si mesmo (FOUCAULT, 2006a, p. 94).

O significado de “governar” é trabalhado por Sócrates ao longo do diálogo com Alcibíades para que este compreenda não haver bom governo se o governante não sabe governa-ser a si mesmo. E o bom governo de si passa, impreterivelmente, pelo conhecer e cuidar de si mesmo. Pois, como nos lembra Sócrates: “podemos conhecer a arte que nos melhora a nós mesmos, se não soubermos o que somos? Absolutamente impossível”, responde Alcibíades (*Alcibíades*, 128e).

O que vemos é um convite da filosofia a um exercício de conversão a si mesmo. Que, para seja efetivado, exige um tratamento pedagógico no sentido de estabelecer uma relação de aprendizagem, cujo ponto de partida o conhecimento e cuidado de si, seguido do cuidado com o outro. É uma experiência que podemos traduzir nos esforços de Foucault em fazer com que o pensamento *pense de outro modo*.

No último texto escolhido para examinar a questão do pedagógico é o *Laques*. Embora em *A Coragem da verdade*, Foucault (FOUCAULT, 2011, p. 108) tenha definido o texto como um exemplo raro em toda a filosofia do ocidente por trazer o tema da coragem e, sobretudo, da coragem da verdade. No entanto, ele se

mantém na linha de reflexão sobre o pedagógico, posto que opera um deslocamento para questões que envolvem os objetivos e os fins da educação. Em especial, por acrescentar a preocupação com a formação dos jovens a partir de personagens [Lisímaco e Melésias] que estariam fora do eixo do pedagógico, mas que exercem funções políticas importantes, e se dispõem a dialogar sobre um tema que não estaria diretamente ligado ao eixo principal de sua atividade. Contudo, tem lugar um diálogo nas bases do discurso da veridicção socrática, ou seja, um discurso vinculado a uma transformação do sujeito. É esse tipo de discurso que Sócrates incita quando dialoga com os personagens no *Laques*. Assim descreve Foucault o trabalho de Sócrates:

[...] Sócrates se liga diretamente à cena política, e todo o jogo do diálogo será o de mostrar como, dirigindo-se diretamente aos políticos, ligando-se por conseguinte diretamente à atividade política, ele vai propor um jogo que não tem a forma do jogo político. Ele vai propor um tipo de veridicção que não são os discursos da veridicção política, e fazer os políticos entrarem nessa outra coisa (FOUCAULT, 2011, p. 109).

Logo, podemos ver como essa observação realizada a partir do conteúdo do diálogo nos permite aferir que a forma de interrogar as questões de formação dos jovens não apenas perpassa a dimensão da *parresía*, de um dizer a verdade a partir da revelação de si mesmo no discurso. Ele traz para esse contexto o pedagógico na medida em que mostra uma preocupação com a formação do indivíduo; e o faz resguardando o caminho metodológico de firmar uma outra forma de pensar uma prática pedagógica atenta à constituição da subjetividade.

O *Laques*, de início, apresenta os motivos para Lisímaco interpelar Nícias e Laques em busca de conselhos para transformar os jovens (filhos de Lisímaco e Melésias) em homens perfeitos. Assim justifica:

Pois nós estamos decididos a cuidar deles o mais possível, e não a proceder como a maioria, que, quando vê os filhos já crescidos, os deixa fazer o que querem. Estamos até decididos a começar a cuidar deles desde já, com todas as nossas forças (*Laques*, 179a-b).

O reconhecimento por parte de Lisímaco e Melésias da sua incapacidade de tratar o tema da formação é exposto a partir da observação de que eles não foram, na juventude, levados à tarefa de cuidar de si mesmos. De tal modo que, reconhecendo sua importância, pede a dois reconhecidos cidadãos gregos, Nícias e Laques, responsáveis, de certo modo, pela *pólis* (*Laques*, 180b) ajuda no exame

sobre o que devem aprender ou praticar para que seus filhos se tornem perfeitos (Ibidem, 180e). Com efeito, ainda que Nícias e Laques apresentem as condições para realizar um exame do tema, Sócrates é lembrado pelo trabalho que realiza com os jovens. Principalmente porque são os próprios jovens que tecem elogios à sua ação com eles (*Laques*, 181a).

Desta maneira, Sócrates aparece aclamado pelos jovens e pelos homens dignos reconhecido como tendo domínio do tema que motiva o diálogo: a educação dos jovens atenienses. Assim, seu prestígio de sabedor do tema confere a Sócrates uma condição diferente dos demais. Contudo, ele prefere ouvir para aprender e só depois, caso haja necessidade, pronunciar-se. Neste contexto, Sócrates mostra em poucas palavras o modo como procede com os jovens ao dizer:

[...] eu próprio vou tentar, na medida das minhas possibilidades, dar-te conselho e até fazer tudo aquilo que me ordenas. No entanto, sendo mais novo que estes e mais inexperiente nestas coisas, parece-me mais acertado eu ouvir primeiro o que dizem e aprender com eles. Se eu tiver algo diferente daquilo que eles disserem, então será a minha vez de ensinar e de te convencer a ti e aos outros (*Laques*, 181d).

Cabe notar que o modo argumentativo de proceder é uma marca que Sócrates imprime a todos os diálogos platônicos e, é também, um exercício de investigação em direção ao tema ou objeto de exame. Por isso no decorrer do diálogo, Sócrates, examina a capacidade dos interlocutores de aconselhar os pais acerca da melhor educação que seus filhos podem ter. Mas, não o faz sem antes examinar a própria capacidade dos interlocutores em tratar do tema. “Logo, o que devemos examinar é se algum de nós é versado no tratamento da alma, se é capaz de a tratar bem, e se teve bons mestres” (*Laques*, 185e). E, quando indaga se é possível aprender sem mestre, dá-se a si mesmo como exemplo, dizendo que não teve mestre algum (186c), em oposição, mostra que ambos, Nícias e Laques receberam uma educação de “profissionais” do ensino. Por isso, parecem ser capazes de educar uma pessoa (186d). “Na verdade, jamais eles se teriam pronunciado com tal confiança sobre os exercícios adequados ou inconvenientes para um jovem se não estivessem convencidos de saber o suficiente” (*Laques*, 186d).

Certamente, as indicações dadas por Sócrates quanto ao trato com o tema da educação dos jovens podem ser vistas como provocações principalmente porque ao perceber que, mesmo tendo sofrido o “mesmo” processo educativo, Nícias e Laques

divergem quanto ao tema. Daí que Sócrates propõe interrogar a ambos, pois, cada um, sendo discípulo, pode contar/partilhar essa experiência.

Mas tu, ó Laques, e tu, Nícias, dizei-nos ambos que excelentes mestres na formação de jovens frequentou cada um de vós, e se o vosso conhecimento provém de terdes aprendido com alguém ou de terdes descoberto ambos por vós, e, se ambos haveis estudado, que mestre teve cada um de vós e que outros existem da mesma arte (*Laques*, 186e).

Com essa exemplificação, Sócrates não apenas reafirma seu trabalho de examinador propriamente do conteúdo do diálogo, mas como examinador do próprio falante. Como assim descreve Nícias:

É que me parece desconhecer que quem for muito chegado a Sócrates [por convívio ou parentesco] e vier a falar com ele habitualmente, ainda quem de início, comece a discutir sobre algo diferente, inevitavelmente acabará por ser arrastado para uma conversa em círculo, até cair em dar resposta a perguntas sobre si próprio — como passa actualmente e como viveu a sua vida passada. Depois de aí ter caído, Sócrates não mais o largará antes de tudo ter posto à prova (*Laques*, 187e-188a).

Sócrates não pergunta, ele examina o indivíduo sobre o tema e logo, expõe no debate o pensamento de ambos. Com isso, experimenta um modo pedagógico de descobrir o saber e, também, o não-saber. Claro, que nesse processo, observado ao longo dos diálogos platônicos escolhidos para estudo, há uma certa orientação do modo de proceder as perguntas e respostas, logo, uma maneira singular de tratar as questões que a ele são postas.

Neste momento do texto cabe um retorno às análises de Foucault. De início tomemos as três razões que ligam a *Apologia* ao *Laques*, apresentadas por Foucault quanto ao modo de dizer-a-verdade socrático (FOUCAULT, 2010, p. 107). A primeira delas se encontra ligada ao diálogo entre os personagens que se mostram disponíveis para estabelecer um pacto parresiástico (Ibidem, ibidem), expressão da condição de um dizer verdadeiro e, também, de um reconhecimento dessa verdade expressa em palavras.

A segunda razão descrita por Foucault (2011, p. 107) vincula-se à forma ou metodologia de discussão. Sabemos que ambos os interlocutores estavam a debater a formação dos jovens e cabia, além da expressão de suas ideias, o exame das mesmas pelos demais interlocutores. Será este procedimento de verificação, de prova, de investigação ou de exame que aparecerá como regra fundamental para que o diálogo passe a expressar uma ação de transformação dos personagens,

traduzindo um trabalho de atenção a si no momento em que seu dizer é revelador de si mesmo.

A terceira e última razão descrita por Foucault está centrada nos objetivos que motivam o diálogo. Sabemos que todos os interlocutores estão motivados pela preocupação com os jovens, ou seja, um cuidado com a sua educação, sua formação, seu aprendizado necessários ao desenvolvimento das qualidades e virtudes para uma vida política (FOUCAULT, 2011, p. 108). No entanto, a preocupação ou cuidado com a educação dos jovens não se encerra em si mesmo. É preciso que este cuidado seja expandido também para o próprio jovem, e para esta tarefa, Sócrates se apresenta com maior qualificação.

Observando o desenvolvimento dos argumentos de Foucault alguns elementos se revelam. Não estariam os diálogos entre os personagens (Nícias, Laques, Sócrates) carregando um potencial de aprendizagem no momento em que derivam de situações do cotidiano e possivelmente transmissíveis como conteúdos de saber? E se essa aprendizagem estivesse indicada na possibilidade de encontro do leitor com o texto não seria uma forma de expressão da transformação do leitor pelo texto? E, mesmo impregnado desse potencial de ensinar e/ou aprender, ainda assim não esgotaria nem diminuiria todas as dimensões da obra? Se a cada indagação podemos perceber um potencial de positividade, não caberia acreditar que independente do objetivo primeiro do texto a dimensão pedagógica está, de um certo modo, sempre presente, porque ela não é firmada na simples produção de ser ou não voltada ao pedagógico, mas estar servindo às possíveis influências da obra sobre o leitor?

Independentemente de uma concordância com os termos expostos acima não podemos negar que o *lógos* que pode servir ao pedagógico está inscrito em um movimento do sujeito em direção a uma forma de leitura que instaura um diálogo entre os personagens, entre o leitor e o texto e, nesta relação, escolhe e legitima o saber que resulta dessa interação. Ainda que no transcurso do diálogo platônico possamos encontrar muitas formas da arte socrática de ensinar e aprender, será preciso reafirmar que, com Sócrates, a força do saber está no seu dizer verdadeiro.

Embora cada um dos três diálogos, *Apologia*, *Alcibíades* e *Laques*, apresentem uma especificidade quanto ao trato com a questão de educar, eles mostram que o viés pedagógico embora, aparentemente, esteja no centro do debate, não compõe o enredo pelo qual o pensamento filosófico se torna visível. Ou

seja, é inserido junto a outros temas (a política, o amor, a divindade) para formar um gênero híbrido e, portanto, descentrado de uma relação unitária (LAROSSA, 2006, p. 119-120).

No esforço de compreender, ampliar ou fortalecer um trabalho “pedagógico” que permita ao sujeito construir um *logos* “pedagógico” renovador será preciso tomar a experiência de si mesmo como conteúdo ético capaz de revelar uma existência feita arte. Traduzida não na mera constituição de um novo indivíduo, mas de novas possibilidades de vida, que configurem um pensamento crítico, criativo e, por conseguinte, produtivo. A produtividade está para o sujeito e para o saber como consequência das condições de acessar os saberes necessários para um bom governo de si mesmo. A união entre ética e estética na formação da subjetividade, pode servir à reinvenção de um *lógos* voltado a uma forma pedagógica diferente da até então instituída em nosso meio educativo: aquele que prima por ensinar o outro a ser, mais do que acompanhá-lo a ser um tal ser.

3.6. Pensar a educação sem um modo instituído de educar

No trajeto de pensar uma educação sem um modo único e instituído de educar e de potencializar essa ausência como caminho aberto a novas e diferentes formas de estabelecer uma relação outra com o saber, o desafio de estar no espaço-tempo de uma educação mais livre nos leva a pensar uma subjetividade atravessada pelo cuidar. Isto significa uma educação pensada para além da forma pedagógica de condução do outro a uma maneira de ser estabelecida previamente pelo educador, pela instituição ou pela legislação educacional. Ela se insere no espaço de vácuo que permite afirmar uma vida comum, uma vida compartilhada. Contudo, singular no modo ou na maneira em que cada um estabelece seu viver.

O desafio parece estar situado em pensar as condições que potencializem o tratamento do pedagógico fugindo do próprio estado de pedagogização do saber, representado pela forma de condução do aprendiz a um modo certo de ser. Por isso, não importa que seja uma condução “pedagógica” enquanto “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” (FOUCAULT, 2006a, p. 493) ou uma condução “psicagógica” na qual “a transmissão de uma verdade não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos” (Ibidem, ibidem). O que importa é desconstruir este estado de condução de quem ensina e de quem aprende. Tarefa fácil? Penso que não. Mas, contudo necessária para os que estão inquietados pelos efeitos do modo instituído do agir pedagógico no contexto do aprender e do ensinar.

A tarefa que se apresenta agora é revestir ou criar uma figura que permita pensar a educação, o pedagógico e os sujeitos dessa relação para além de uma condução, de um estado de humanização enquanto tarefa final de toda ação educativa do homem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Para Isso retomamos o conceito cuidado de si (*epiméleia heautoû*) para apontar sentidos para um trabalho desconstrutor das formas instituídas em cada um de nós. De algum modo essa tarefa já está germinando na maneira que estamos buscando pensar de modo não apenas diferente, mas criativo, sobre o que se encontra instituído em nosso pensar. Esse percurso nos leva a observar que é preciso deslocar-se, mas também, instaurar uma educação na e da vida. De uma vida que só pode ser vivida na intensidade de uma relação de encontro de si para consigo e neste percurso, de si para o outro e de si para o mundo. Ou nas palavras de Foucault (2011, p, 103-154) de um “ocupar-se consigo por toda a vida”, traduzida nas práticas de cultivo de si mesmo. Pois, não há espaço neste contexto para um trabalho que não seja de conversão a um modo mais intenso de experimentar a própria vida, mesmo que nesta tarefa sejamos levados a destruí-la para, em seguida, deixar nascer uma nova vida.

Não há dúvida que Sócrates é uma personagem que viveu intensamente a arte de experimentar a própria vida. Sua maneira de viver (*Apologia de Sócrates*) e, porque não, sua maneira de morrer (*Fédon*), traduz seu modo singular de estabelecer uma relação com a vida. E com ela compartilhar a intensidade de construir uma subjetividade para além do modelo configurador do tornar-se aquele que se desejava ver instituído. Olhar para a vida de Sócrates é reconhecer, também, que ele inventou-se como educador na maneira de viver e também na maneira de morrer. E deixou espaço para que o discípulo reinventasse o modo de ser aprendiz.

O trato com a questão da vida, ou melhor, com uma maneira de viver está exposto nas discussões que Michel Foucault retoma em seus cursos-livros¹⁴⁵, e que aqui, destacamos a aula do dia 22 de fevereiro de 1984 de *A Coragem da Verdade*, quando do estudo do *Laques*. Em algumas páginas de discussão sobre a formação de si, Foucault (2011, p. 111) empreende um trabalho de observação de certos elementos do tema presente no *Alcibíades* e no *Laques*. Após descrever que ambos fundam o princípio do cuidado, inicia uma reflexão sobre os pontos de afastamento. Enquanto

no *Alcibíades*, essa temática educação/negligência/cuidado leva rapidamente a um problema clássico, que é: de que se tem de cuidar? [...] No *Laques*, ao contrário, a partir de um dado bem semelhante, de uma questão [similar] sobre a formação dos jovens, a negligência de sua educação, a necessidade de cuidar deles, temos uma linha de desenvolvimento do diálogo bem diferente. [...] o tema é: é preciso cuidar dos jovens a cuidar de si mesmos. Mas do que é que eles mesmos devem cuidar? Não se diz. Ou antes: não se diz, e no entanto, sim. Mas não se diz justamente [pela] designação da alma como sendo a realidade imortal à qual se deve dar atenção e que deve constituir o objetivo final e primeiro do cuidado de si. Aqui, o objeto designado ao longo do diálogo como aquilo de que se deve cuidar não é a alma, é a vida (*bíos*), isto é, a maneira de viver. É essa modalidade, essa prática da existência que constitui o objeto fundamental da *epiméleia* (FOUCAULT, 2011, p. 111).

Importante ressaltar que o sentido atribuído ao cuidado de si encontra-se na esfera da vida, isto é, numa elaboração de cada subjetividade a uma certa forma e modalidade de vida. Esse novo “conteúdo” do trabalho sobre si mesmo age como matéria e objeto de uma arte de si. Ao ser absorvido como conceito de arte, ele vai exigindo que a vida se ponha, constantemente, à prova, uma prova que vai além de um exame e chegue a ser um convite criativo à reinvenção da própria vida. De tal modo que se passe a estabelecer uma nova relação consigo mesmo e com as experiências da vida.

Para compreender melhor a direção de um cuidado de si como prova, como questionamento, exame, verificação da vida (*do bíos*), ou como diz Foucault (2011, p. 212): “ponto de partida de toda uma prática e de toda uma atividade filosófica”, será preciso atentar para a interseção entre a arte e a vida ou entre a filosofia e a arte. Na medida em que se considera, nesse contexto, a existência não como uma subjetividade instituída, mas como uma obra de arte, espaço de criação e de autoria, permite-se que um sentido outro seja incorporado à ideia de cuidado de si. Isto significa deixar-se olhar por si mesmo no desafio de reinvenção e não apenas de

¹⁴⁵ Ver *A Hermenêutica do sujeito, O governo de si e dos outros, A coragem da verdade*.

aperfeiçoamento. Pois, o cuidar é um movimento que, instaurado, não há como antecipar seus efeitos, apenas pensá-los em seu estado de passagem porque não há como examiná-lo sem que o examinado tenha sido vivido num instante anterior.

Isto significa que uma mudança em si mesmo e uma mudança na forma de pensar-se não pode ser apreendida no instante que acontece. Mas, no acompanhamento progressivo dessa duração. Ela é perene e ajuda a realizar uma fala, um gesto, um pensamento, que se expresse a si mesmo, isto é, que seja reveladora de si mesmo. Tarefa que precisa ser perseguida ao longo de toda a existência. É este o conselho que Nícias nos oferece quando se põe, sem objeção, a ser examinado por Sócrates (*Laques*, 188c). Assim ele diz: “eu bem sabia há muito que, na presença de Sócrates, não havíamos de ter uma conversa sobre os jovens, mas sobre nós próprios”.

Basta escutar os ecos desse dizer de Nícias sobre a maneira de conduzir-se ao outro de Sócrates, para imaginar sua projeção no campo da educação. O que estamos inferindo desse movimento é uma abertura da vida ao mestre e ao discípulo para que eles se ponham em um estado de criação. Encontrar-se voltado a um movimento de transformação de si mesmo exige a participação corajosa no jogo de revelar-se a si mesmo na verdade e, ainda, no caso de *Laques*, ser capaz de dizer a verdade da coragem (FOUCAULT, 2011, p. 130). Vejamos com mais atenção o que esta questão nos leva a pensar. Em primeiro lugar, a participação no jogo da verdade ou do dizer verdadeiro não pode prescindir da vontade ou do querer do ser em voltar-se para si mesmo; em segundo, essa participação não pode seguir a mesma lógica do saber transmitido de um mestre a um discípulo, um saber da *tékhne*. Sendo assim, o terceiro ponto que nos resta é estabelecer uma nova forma de lidar com estas tensões. Aqui será preciso retomar a orientação que transmitimos algumas linhas acima, ao dizer que é preciso estar em estado de criação.

Não será uma interpretação original afirmar que mover-se no mundo estabelecendo com ele e com tudo que o compõe uma vida como arte, uma vida como obra de arte, uma vida como arte de existência, não esteja de pronto, sendo pensada em sua forma de reinvenção ou de criação, pois o próprio Michel Foucault já o fez. Isso, contudo, não elimina nossa intenção de reinventar nossas próprias inquietações e estabelecer um novo olhar com o que está posto. Sabemos que ultrapassar o limite desta obviedade não é tarefa fácil, mas traduzir essa inquietação no ponto que nos encontramos é, no mínimo, desafiador. Mas ainda quando se trata

de pensar a educação, pois trabalhar a partir desse princípio pode abrir um mundo na vida dos que a habitam.

No momento em que é preciso dizer um pouco mais sobre tudo isso, uma ideia de pronto nos mobiliza ou talvez nos coloque em risco de pôr em jogo algumas considerações que se atraem ou se repelem, que se fundem ou não em meio às diferentes interações que estabelecemos com as ideias que nos acompanharam. Há algo que precisa ser dito sobre a educação e suas interseções na subjetividade, uma palavra sobre as questões tão inquietantes que nos tem acompanhado ao longo desse trajeto. Mesmo tudo isso exigindo uma resposta, há algo que parece estar suspenso nesse movimento. Uma suspensão que não permite que o dito possa ser traduzível em ações ou quem sabe que o dito não possa servir a algo ou a alguém que tem por ele esperado. Por isso, de pronto algumas questões se potencializam: há sentido em antecipar o que poderia ser o melhor trato com a educação, o pedagógico e com as demais dimensões à sua volta? Essa intenção positiva de pensar um futuro, não seria, em certa medida, desconsiderar o presente nas sutilezas do estar sendo? Não estaria esta trajetória (estar sendo para o que deverá ser) insinuando um modo mascarado de permanência da ideia subreptícia de evolução, melhoramento ou aperfeiçoamento? Não estará nos pesando, uma vez mais, a tendência humanizadora, controladora, disciplinadora, sob as melhores intenções de diagramar a melhor prática pedagógica? Se a maioria das perguntas nos levar a uma resposta afirmativa é preciso uma atenção redobrada sobre a dimensão do tempo, do lugar e da linguagem transmissora do pensar.

Nesse registro, a tarefa que nos acompanha deixa de ser, simplesmente, um diálogo *sobre*, e passa a ser um diálogo *com* um modo intenso de experimentar a educação em seu trabalho com os diferentes estados de subjetividade. Daí que recuperar um pensamento que se deseja criador de sentidos para as inquietações latentes, significa afirmar a experiência, a diferença, num movimento de encontro com nossas inquietações. Não temos mais nenhuma saída, senão ocupar-nos das coisas que são nossas, e isso inclui nossas inquietações.

É possível que esse caminho aponte na direção de pensar o mestre como aquele que não mais tem por função conduzir um modo certo de ser, um modo certo de aprender a ser. É possível, também, pensar no discípulo como aquele que está regido por uma busca, por uma inquietação que não é de uma procura por algo, mas, talvez, à mercê de um encontro. Que em seu sentido vocabular já nos diz

muito. O encontro é sempre imprevisível, inesperado, não sabemos o que vamos encontrar e como reagiremos a ele.

Como uma obra de arte, a vida pensada como atravessada pelo “pedagógico” permite instaurar um mundo no próprio mundo. Insistentemente interrompemos seu percurso com muitas perguntas e com uma grande vontade de ver respostas. E, quando suspeitamos que não há respostas para as questões do agora, buscamos desesperadamente reter o presente e tratá-lo no trâmite a um futuro que se pode planejar.

É precisamente na tensão desses encontros e desencontros que nossa travessia se revela. Devemos começar a fazê-la mesmo reconhecendo todos os riscos aos quais estamos expostos. Já sabemos que pensar a educação, o pedagógico e os muitos elementos que os envolvem, de pronto já nos recorda muitas das suas interrupções com a vida, com uma ou com muitas maneira(s) de viver singularizada(s). A questão radica em não habilitar um discurso, uma metodologia, mas perpassá-las com um diálogo que as afrontem diante de seus fazeres educativos. Sim, parece que nada pode ser mais revelador que afrontar-se com seu próprio reflexo. Um reflexo que não deve agir como uma força que expulsa algo que lhe está incomodando. Mas, um confrontar e um fazer-se lançar em direção a este algo inquietante nas forças da vida.

É possível que esse enfrentamento ao qual nosso pensar se expõe possa conviver, compartilhar e compor um sentido criativo desse desejo de tratar um estado não condutivo para o mestre e o discípulo. E, para deixar uma modesta contribuição a este debate, gostaria de propor que possamos pensar um pouco mais sobre este cuidado, a *epimeléia*. A ideia do cuidado em Sócrates, tal como nos mostra Platão em seus textos diálogos, estava vinculada a um retorno a si mesmo numa espécie de inquietude, de conversão, que exigia um revelar naquilo que nos é mais valioso, no processo de conhecimento de si mesmo, uma coerência entre o *bíos* e o *lógos*. Essa maneira particular de pensar nos indica uma certa harmonia existencial própria a um tipo particular de sabedoria, aquela em que há uma coerência entre o dito e o feito num desafio permanente de reflexão da verdade e das coisas do mundo, e não como pensam muitos, um trabalho de desenvolvimento de um espírito crítico.

É importante lembrar que, se há algo emancipador, libertador, ainda que desgarrado de uma tarefa civilizatória de educar, este poderia estar no ato de

desvincular qualquer desejo ou intenção de agregar o educando/discípulo ao processo pedagogizante de firmar e fixar uma identidade ao longo do processo de aprendizagem. A tarefa de educar consiste em fazer durar a inquietude e a busca por um modo de estabelecer uma relação com a vida. Este parece ter sido o caminho escolhido e, talvez, o caminho a se escolher quando se deseja fundar um modo de pensar o aprender e o ensinar para além de um único paradigma de constituir-se num mundo também em constituição.

Com isso, talvez, seja possível reconhecer ainda vestígios de um desejo de emancipação e de liberdade que vêm sendo perseguidas por muitas gerações atravessadas por tantas inquietações quanto a maneira mais livre de tornar-se aquilo que se é. Pois, “Vir a ser o que se é abriga um lindo paradoxo: aquilo que somos e que podemos vir a ser, aquilo que mais nos fortalece como indivíduos é saber o quão pouco somos como indivíduos” (MÜLLER, 2010, p. 149). Pelo menos enquanto essa criação que nos molda dentro dos limites da pessoa humana.

Ao procurar transitar nesse espaço aberto pelo cuidado de si, procura-se um gesto, uma palavra, um silêncio que sejam simultaneamente, um olhar sobre as interrupções postas a cada um quando pelo ato de educar. Por mais que haja empenho em pensar este tema, sempre há uma sensação de que nossa intervenção deve afetar sob a forma do estranhamento àquele que precisa cuidar de si mesmo. É preciso sempre lembrar: a aproximação deve ser com a vida, de modo a vincular o cuidado com uma espécie de enfrentamento com tudo que nos aprisiona.

Nunca é demais lembrar que Sócrates ao requerer do sujeito um deslocamento em direção a si mesmo, lembra que será preciso olhar para a educação que se recebeu. Então, como convidados, estejamos abertos para tornar-nos o que nunca fomos. Este é um dos mais fundamentais elementos ou temas desta prática de si (FOUCAULT, 2006a, p. 116). Esse parece ser um convite irrecusável, pois carrega de sentido uma busca em prol de um comportamento e de uma atitude em direção ao encontro daquilo que somos com aquilo que desejamos ser. Ou numa última palavra: Educar a si mesmo durante toda a vida e, ao mesmo tempo, viver a fim de poder educar-se (FOUCAULT, 2006a, p. 534).

4 ALGUMAS PALAVRAS A MAIS OU TALVEZ O COMEÇO DE OUTRAS

No desafio de trabalhar com o pensamento, potencializando uma relação outra com o saber, chegamos à escrita final. Em fuga de uma certa tradição do pensamento, para intentar superar limites impostos pelo modo hoje dominante de ensinar a ser e a conhecer, retomaremos os dois conceitos que têm atravessado nosso texto: formar e cuidar. Cada um parece lembrar que ao longo da história da educação e da história da filosofia, há um certo empenho em pensar na constituição das subjetividades e nas formas estabelecidas desse fazer. Não há dúvida que torná-las visíveis pode servir para elucidar algumas ideias gestadas ao longo dos capítulos anteriores. Cabe esclarecer que não há qualquer intenção de afirmar uma conclusão desse percurso que se prefere em permanente estado de engendramento.

Cuidar e formar estão inseridos em contextos teóricos que parecem, a um olhar menos atento, apresentá-los compartilhando muitos pontos comuns. Contudo, nesta aparente semelhança, divergências se escondem e marcam distintos modos de pensar, de ser e de estar na vida e com a vida. Em especial se consideramos que na base do formar o pensamento já definiu uma ideia de como o ser deve ser. De início basta lembrar que, na maioria das vezes, o trabalho pedagógico com as crianças e com os jovens tem sido dirigido por uma lógica educativa que privilegia a formação e a prescreve dentro de um modelo predefinido, uma estrutura fixa que pouco permite deslocar-se do molde desse padrão formativo estabelecido por uma outra instância, “o ser mais sabedor” (o mestre, o conhecimento) e a instituição mais adequada para essa tarefa (a escola). O compromisso do cuidar recusa o idêntico, exige atenção ao diverso, ao modo como cada um aprende a ser ele mesmo.

A aposta em formar implica o aprisionamento das subjetividades a um modelo de educação que respalda as grandes metanarrativas da modernidade, tais como a crença na totalidade, na universalidade, na realidade objetiva externa e acessível por meio da razão, único caminho possível para se chegar à autonomia, à emancipação ou à liberdade. Claro que estas condições estavam fundadas, segundo Veiga-Neto (2006, p. 85-86) em duas grandes noções. A primeira, herdeira da ideia platônica dos dois mundos: o mundo sensível e o mundo inteligível, do qual só o

homem pode participar e, apenas ele poderá abstrair um mundo (sensível) e ultrapassá-lo a caminho para outro mundo (inteligível). Essa passagem mais que um processo de transição possível é uma trajetória esperada, pautada numa razão instrumento e elemento e precondição de libertação do homem pelo conhecimento. E a segunda condição, uma consciência transcendente dotada da capacidade de revelar uma racionalidade, ou em outras palavras, uma condição única de conhecedor (VEIGA-NETO, 2006, p. 86).

Diante das duas noções, formar e cuidar, a que se salienta para os elementos que as diferenciam e, sobretudo, atentar para a lógica que postula o ser, não apenas como aquele para o qual a formação se voltará, nem tão somente o como aquele que detém o direito à educação/formação, mas aquele no qual todas as condições já se encontram presentes. Condições traduzidas pela capacidade de conhecer, dominar, criar a si mesmo e a tudo que está ao seu redor, pois a este sujeito soberano está dada a condição primeira e original, a racionalidade.

Não há dúvida que assim nasce e se consolida uma ideia de homem com um estatuto de poder que afirma a história do Humanismo, que chega, aos nossos dias, renovado pelo discurso da retomada de pontos inconclusos de sua trajetória¹⁴⁶. Ainda que saibamos os esforços empreendidos por muitos teóricos para reabilitar o discurso moderno e o discurso humanista de viés racionalista, não há dúvida de que esse humano afirmado pouco superou uma lógica de soberania e de um humano pessoa que estava desde sempre destinado a responder à sua condição de humanidade e atingir racional e progressivamente um estado de consciência com a finalidade última de conquistar liberdade e autonomia.

Diante da visibilidade do processo de constituição de um tipo de subjetividade, fica cada vez mais fácil compreender os limites à realização desse projeto. Para fazer tal afirmação, certamente estamos pensando a possibilidade de ser para fora da ideia moderna de homem racional. Estamos buscando percebê-lo para fora da descrição proposta pela modernidade, ainda que haja sinais de uma insistência e longevidade do discurso instituído nos moldes desse modelo de mundo moderno. Não há como negar, com tantos investimentos sobre esse sujeito moderno/racional/libre/autônomo, que tem sido difícil deslocá-lo de onde se encontra. Contudo, os sinais de tentativas de desconstrução não podem, também,

¹⁴⁶ Ver Jürgen Habermas e sua discussão sobre o projeto da modernidade. HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução de Ana Maria Bernardo et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

serem negados. Um exemplo claro está na proposta de uma natureza humana. Ela não responde nem tampouco revela a essência escondida, mas não passa de uma construção teórica tal como as demais representações criadas para dar força a ideia de algo constante e imutável em nós. De fato, esse destino previsível no qual o indivíduo se revelaria homem, com todas as qualidades inerentes a seu projeto de humanidade não se completou nem enquanto matéria (o próprio homem e a sociedade) nem enquanto representação (um discurso único e seguro sobre o destino do homem).

Se o ser instituído por esse modelo não mais responde às inquietações do tempo presente é porque olhamos para ele desde um outro ponto e de uma outra perspectiva. Permitir a nós mesmos e ao nosso pensamento ser de outro modo, partilhando com Michel Foucault as provocações de nosso tempo e confrontando uma educação que acredita poder concluir o projeto de homem ao longo de uma formação que convoca a escola a conduzir esse processo. Isto é, transformar e tornar cada um, num sujeito autônomo, emancipado e livre, conforme o previsto desde sempre pela sua natureza ou essência humana. É bom lembrar que não encontraremos nas ideias de Foucault uma tentativa de responder aos nossos problemas. Nem ele nem suas ideias estão para nos mostrar a verdade, mas sim, nos ajudar a tornar nosso pensamento potente. Ou seja, examinar o nosso pensamento fazendo com que ele questione a si mesmo, alterando muitas vezes a lógica que está instalada em nossa forma de compreender e agir no mundo. Tarefa difícil, sem dúvida, mas não impossível.

4.1 Educação, formação e o humano

Não nos admira que em nossa cultura haja uma excessiva preocupação com o humano que atravessa o tempo e as ideias e parece não abalar os pilares construtores e reformadores de um mundo pensado antropocêntricamente por si e para si mesmo. Ainda que muitas expressões de barbárie ou de extrema violação da vida venham atravessando toda essa longa história, muito pouco tem sido feito e/ou pensado quando se trata de enfraquecer o poder que instituiu este modelo como o

único e capaz de responder às inquietações postas pela vida em sua produção de diversidade.

Foucault (2007a, p. 425), ao expor a autofabricação do homem, permitiu mais do que um diferente olhar sobre as tramas do saber. Possibilitou na escrita deste trabalho, experimentar um desapego de nossa condição de sabedores. De fato, este texto tem sido um esforço para romper com as verdades consolidadas ao longo do meu trabalho escolar de formação e, ao mesmo tempo, abrir caminhos em direção a uma participação mais comprometida na problematização da constituição das subjetividades. Compartilho com a escrita o esforço de delinear algumas ideias que nos ajudem a pensar possibilidades para transformar o modo como pensamos quem educamos e que é educar.

Exatamente porque estamos impulsionados a pensar de modo diferente do que até então pensávamos, o presente texto retorna a si, numa atitude de desconstrução, transformação e, porque não, de construção de um modo diferente de perceber-se ou de ser percebido pelo outro.

Ora, a partir da época helenística e imperial, com a cultura de si, Foucault evocará aquela que é, para os gregos/estóicos, a condição de tal inovação. “E a *epiméleia heautoû*, agora alçada à escala da vida inteira, consiste em educar a si mesmo através de todos os infortúnios da vida” (FOUCAULT, 2006a, p. 534).

A relação exposta, com o educar, é tomada do exame dos textos antigos, mas ela me parece efetivamente suscitar a seguinte afirmativa: a formação dos indivíduos está inserida na trama entre si mesmo e a vida, e permite uma reconfiguração da relação pedagógica que se firma num trabalho cuidadoso de atenção permanente a de si mesmo. É impressionante ver que o aspecto inovador não está no cuidado de si atravessando toda a vida, mas em que a vida consagra-se inteiramente à formação de si mesmo (FOUCAULT, 2006a, p. 534).

A força da educação perpassando toda a vida reafirma uma ideia de mundo, para quem aprende, quem ensina e quem aprende e ensina, com valor formador. Efetivamente, diante dessa nova configuração, muitos outros elementos (científicos, míticos, religiosos) se potencializam e muitas outras formas de aprender (pela razão, pelos sentidos, pela emoção) surgem. Isto não significa que o espaço aberto permite tudo, mas que estabelecemos, com o cuidado de si, um olhar mais atento ou, talvez, um pouco menos preconcebido com as pessoas, os saberes e o mundo em nossa volta. O controle não está do lado de quem aprende ou de quem ensina. Ou melhor,

não há controle, mas possibilidades diversas de estabelecer uma relação outra com o saber. É uma espécie de círculo de potência que se ausenta de uma escrita, de uma fala, de um ato, mas que impulsiona o seu uso na materialidade da maneira que cada um escolhe para revelar esse viver ou manifestar a verdade.

Trata-se, pois, de pensar como esta preparação ao longo da vida, uma arte de viver, uma técnica de existência (*tékhnē tou bíou*) conectada com o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) pode propiciar a constituição de subjetividades por elas mesmas. O próprio Sócrates, segundo Foucault, tratou de lembrar Alcibíades que:

não podes desenvolver a *tékhnē* de que precisas, não podes fazer da tua vida o objeto racional que pretendes, se não te ocupares contigo mesmo. Portanto, é na necessidade da *tékhnē* da existência que se inscreve a *epiméleia heautoû* (FOUCAULT, 2006a, p. 542-543).

Assim, Foucault descreve certa inversão, no período da época helenística e do Alto império, entre a técnica de vida e o cuidado de si. Tendo essa inquietação em mente, leiamos com outro olhar o que Foucault nos diz:

o que deve ser obtido por meio de toda a *tekhnē* que se aplica à própria vida, é precisamente uma certa relação de si para consigo, relação que é o coroamento, a completude e a recompensa de uma vida vivida como prova. A *tékhnē tou bíou*, a maneira de assumir os acontecimentos da vida devem inscrever-se em um cuidado de si que se tornou agora geral e absoluto. Não nos ocupamos conosco para viver melhor, para viver mais racionalmente, para governar os outros como convém; era esta, com efeito, a questão de Alcibíades. Deve-se viver de modo que se tenha consigo a melhor relação possível. Diria, finalmente, numa palavra: vive-se “para si” (FOUCAULT, 2006a, p. 544).

Ou recuando no texto, o filósofo faz este comentário:

Há agora uma espécie de espiral entre a forma da vida e a educação. Deve-se educar perpetuamente a si mesmo através das provas que nos são enviadas e graças ao cuidado consigo mesmo, que faz com que estas provas sejam tomadas a sério. Educar a si mesmo durante toda a vida e, ao mesmo tempo, viver a fim de poder educar-se. Coextensividade entre a vida e formação, é esta a primeira característica da vida-prova (FOUCAULT, 2006a, p. 534).

Sem dúvida, segundo a leitura de Foucault (2006a, p.551), o exercício da prova (*probatio*) traz um sentido a mais para as questões da *epiméleia heautoû*, em especial porque reelabora a *tékhnē* que passa a ser uma espécie de preparação permanente para uma prova que dura tanto quanto a vida. Sendo assim, cabe ainda colocar a questão: pensar uma relação pedagógica mais livre e empreender um encontro do sujeito consigo mesmo, tornaria o trabalho escolar menos instituidor de

um modo único e correto de tratar a subjetividade? Estaria o professor e o aluno, o mestre e o discípulo, a escola e os outros espaços formativos, abertos aos desafios de pensar o sujeito pelo próprio sujeito, nesse reencontro dele consigo mesmo?

De modo geral, uma resposta a essa questão nos levaria a pensar mais radicalmente. O fato de permitir esse movimento é, de pronto, um grande avanço. Contudo, instaurar um campo de problemas que se organiza em torno dessa questão aponta a dificuldade de encontrar uma saída que não induza a uma nova forma ou indicação do como agir.

Assim, a tarefa que se apresenta é de enfrentamento de um pensar verdadeiro/correto. Isso significa que vamos repensar as práticas de formação. Para isso devemos: enfrentar a força do Humanismo e de toda uma tradição que liga o homem a uma essência; enfrentar um modo único de pensar, mesmo que seja o nosso modo de pensar, na tarefa de instituir uma abertura a pensar de outro modo. Isto é, estabelecer outras relações para além da verdade com o saber; ousar no trabalho pedagógico, destituindo as formas consolidadas de pensar o educando, o educador e o conteúdo desse fazer educativo. Isto nos encaminha para cuidar das práticas ou exercícios que fortalecem uma subjetividade mais livre.

Enquanto o trabalho educativo, que vem sendo desenvolvido nos espaços escolares, persistir concebendo que é preciso preparar o educando, através de certos conhecimentos e práticas para tornar-se humano, cada vez mais estará reafirmando uma tradição filosófica que acredita no retorno do homem de volta à sua essência. Buscará encontrar em si mesmo o elemento que, escondido, revelar-se-á quando estimulado a ser revelado.

Por esse motivo, é importante esclarecer por que uma educação humanista, uma educação de viés essencialista, enfraquece o trabalho de cuidado consigo mesmo. Ela está sempre sujeita a uma orientação de como agir e, sobretudo, no cumprimento de etapas/passos/estratégias/ações que validem seu projeto.

Superar um trabalho pedagógico/educativo que prepara o educando (*homo*) para tornar-se humano (*humanus*) exige uma atenção sobre a relação que estabelecemos com o outro e com o saber; exige um enfrentamento com as formas de ensinar e de aprender este(s) saber(es); exige deslocamentos em direção à descoberta e ao aprendizado das dimensões mais elementares/rudimentares: ver, escutar, falar, sentir. Pois, este novo ou diferente modo de estabelecer um encontro com a vida não é uma mera inversão de sentido, nem tampouco uma oposição e

negação do que foi/é/está sendo. Cuidar não é simplesmente outro, em relação ao formar, é uma criação, reinvenção, é um Outro do formar.

Pensar a educação de outro modo fortalece uma liberdade dentro de um processo de educar sem uma subjetividade ideal orientadora e sem o conhecimento verdadeiro que deve ser incorporado. Ela dá vazão a um universo cindido entre um é e um estar sendo. A cena pode parecer deslocada desse universo concreto a que estamos acostumados. Contudo, não o é dentro de um mundo da criação; talvez inapreensível desde o universo da razão, mas nunca impossibilitado de sê-lo no universo da arte, da invenção.

A esse respeito, não seria descabido voltar a um ponto importante que aparece quando tratamos de pensar os modos de subjetivação. Com efeito, sempre que nos debruçamos sobre o tema, uma palavra se põe em destaque, a racionalidade. É este elemento/qualidade/dimensão que acompanha a preocupação e a fortalece a responder e a enfrentar seu maior desafio, a irracionalidade. Não se trata de negar à razão no constituir-se de uma subjetividade, mas descentrá-la de seu papel regente, de modo a dar espaço a modos de ser criativos que a própria razão não compreende. Ou dar lugar para que também a razão desdobre suas potências. Vejamos que as ameaças ao indivíduo e suas liberdades, à espécie e sua sobrevivência são expressões de uma advertência não apenas anunciada, mas concretizada nas diferentes formas desse fazer. É claro que, não devemos nem queremos entrar nessa discussão entre razão e desrazão, racionalidade e irracionalidade: a oposição é dois modos de exercer a racionalidade. O que nos mobiliza é observar a força do discurso da racionalidade na ação formativa sobre as subjetividades. Em especial, aquele do Humanismo, herdeiro do projeto e da tradição da modernidade que preserva a força da razão libertadora.

Sabemos que o tipo de subjetividade que se deseja ver consolidado, em um dado momento e lugar, está preso à escolha de certos tipos de saberes e de certas práticas por parte das instituições/meios/campos/esferas/instâncias formativas que atuam sobre ela ao longo do trajeto de vida ou de vida escolar. Cada uma das estratégias de formação, tanto na esfera teórica quanto na esfera prática, abrigam um conteúdo que faz com que o sujeito elabore um saber sobre si mesmo e, portanto, compreenda aquilo que é (FOUCAULT, p. 2, In: DREYFUS & RABINOW, 1984).

Esse campo, peculiarmente intensivo, da constituição da subjetividade, implica uma atenção maior sobre uma pergunta de conhecimento que o próprio Foucault já revelou quando tratou de justificar seu objetivo quanto às quatro técnicas¹⁴⁷ (produção, sistemas de signos, poder e si), que representam uma matriz da razão prática e que ajudam a elaborar um saber sobre si mesmo. Para ele, cada uma “implica em certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes” (FOUCAULT, p. 2, In: DREYFUS & RABINOW, 1984).

Ao descrever nesses termos a ação das técnicas (produção, sistemas de signos, poder e si), há uma evidência de que o trabalho prático sobre o indivíduo possui o mesmo alcance que o trabalho teórico. Sendo assim, o enfrentamento sobre um modo único, universal e, de certo modo, consensual de tratar a formação parece indicar que o enfrentamento no campo pedagógico passará por uma reação do pensamento e por uma ação no político que se traduzem na problematização do que está consolidado como verdade.

Nesse sentido, a partir do exame do problema da formação do indivíduo atravessado pelas ideias de um humanismo racionalista e de um pensamento sacralizado sobre o homem, é urgente uma outra forma de pensar o pedagógico. Na medida em que pensar um “novo” pedagógico resgate, em dimensão prática e teórica, espaços outros para a escola. Portanto, não há como pensar o educando separado do espaço em que a educação acontece. Talvez porque a prática escolar abrange um número considerável de subjetividades, e bem como um tempo considerável de suas vidas, o tempo escolar. Não há como tratar desta questão sem levar em conta o educando, o professor, o conteúdo, o espaço e o tempo.

Ao mesmo tempo, reconheço que o espaço da escola não é o único, nem necessariamente o privilegiado. Contudo, não podemos deixá-lo de lado, uma vez que sua função já, de imediato, está direcionada a educar o aluno. Como faríamos então para flexibilizar esse espaço, tornando-o mais aberto às mudanças? Como, pois, afirmar sentidos para a educação tomando o cuidar como parceiro do conhecer?

¹⁴⁷ “Meu objetivo, depois de vinte e cinco anos, é esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens, em nossa cultura, elaboram o saber sobre eles mesmos.” In: FOUCAULT, Michel. As técnicas de si, p. 2 (versão on-line - www.filoesco.unb.br/foucault). Acesso em 11 de junho de 2011.

Se quisermos seguir com mais questões, algumas problematizações cabem nesse contexto: cuidar de si mesmo é ensinável? Pode-se, carregá-lo de algum conteúdo? Esse retorno a si mesmo pode ser, de alguma maneira, um trabalho pedagógico de um reaprender a aprender? É de fato possível uma educação do cuidado de si mesmo ou no cuidado de si? Como seria ela?

Cada uma dessas questões atravessa este trabalho e, de algum modo, nos leva a reconhecer a impossibilidade de respostas imediatas e precisas. Contudo, uma intuição se revela: é possível sim, tratar de forma pedagógica o movimento de retorno a si mesmo. Este movimento permitiria que outras formas diferentes de educar compartilhassem o universo das inquietações que nos mobilizam, circunscrevendo-se em um espaço de criação instituído no fluxo entre o saber e a vida.

Em vez de paralisia ou da euforia de substituir um modo de ensinar/aprender por outro, o caminho do cuidado de si não deixa inalterado nenhum dos implicados no processo. Ele traz à cena inúmeras inquietações que nos têm atravessado a respeito da falência do discurso de libertação pela via educativa; o trato pedagógico de um sujeito universal que pouco observa as experiências de seu cotidiano e, quando o faz, toma esse singular como parte de um todo maior, um todo universalizável.

Com base nesses argumentos, cada vez mais se afirma a ideia de que o potencial do pedagógico ultrapassa qualquer tradução conceitual que possamos realizar ao estudá-lo. Não há como negar que estamos em processo constante de aprender. O que nos resta é fazer com que essa tarefa seja cada vez mais livre e mais distante das formas de aprisionamento do saber, e possa ser tratada a partir de um movimento do aprendiz em direção a si mesmo.

4.2 Educar para uma vida de outro modo

Quando esboçamos ao longo dos capítulos 2 e 3 a força da noção do cuidado de si, o fizemos perante o reconhecimento de uma forma diferente de tratar a subjetividade; de estabelecer um espaço para pensar um trabalho educativo para além do estabelecido; e ainda, porque a noção instiga, no presente, um debate da

subjetividade para fora do saber e da verdade. Não há dúvida de que a força do cuidado de si se encontra gravada numa escolha feita pelo indivíduo para a sua própria existência. Uma existência marcada pelas possibilidades do novo e não, simplesmente, a pura repetição do mesmo. Ou seja, de um estar sendo que vai se expressando, se diferenciando e não pode ser apreendido em uma suposta natureza ou humanidade.

Para tratar a questão “a presença do cuidado de si como uma alternativa para pensar a formação ou para pensar para além da formação” é preciso esclarecer alguns pontos importantes que atravessam a vida daquele que é tomado pelo cuidado de si. O que está em jogo não é, pois, o desejo de uma substituição de um modo de formar para tornar o humano, humano por outro modo de formar, mas para de-formar o humano, para não formar humanidade, para uma vida além da formação e do humano, traduzida pela resistência ao modelo de formação instituído. E sim, de um examinar esse terreno de fertilidade para dele extrair muitos outros movimentos que possam nos ajudar a compreender melhor um trabalho pedagógico mais livre. Para isso, é preciso cuidar para que o combate a um modelo de educação que “fabrica” subjetividades permita, nesse mesmo movimento, a visibilidade de outras formas de educação. Educar deixa de confundir-se com “formar para”, e passa também a incluir, trabalhar-se e cuidar de si. Como fazê-lo começa pelo reconhecimento de uma inquietação quando se trata de pensar como as subjetividades se constituem ao longo do seu trajeto na vida.

Em face desses argumentos algumas condições emergem do interesse de investigar o aprendizado e o exercício de tornar-se aquilo que se é. A ação do sujeito sobre si mesmo é um ato de coragem para expressar/confessar coisas incômodas do seu universo pessoal e social. Afirmar um espaço de inquietude para quem está em situação de aprendizagem e para quem está na condição de ensinante, dentro de uma estrutura social preestabelecida comprometida com a transformação. De modo que não podemos realizar qualquer mudança, mesmo que essa seja, neste texto, na dimensão/âmbito reflexivo, se não enfrentarmos de modo corajoso os nossos próprios limites, no cuidado de nós mesmos. É, portanto, estreita relação entre reflexão e ação que se põe em jogo quando indagamos: de que se tem de cuidar? E o que este cuidar pode permitir de mudança para quem cuida e para quem é cuidado?

Pode ser interessante repensar o que as questões acima nos provocam para, em seguida, buscar alguns outros sentidos que possam surgir do “cuidar” na companhia das reflexões de Michel Foucault (2011, p. 111) quando dos estudos dos textos *Alcibíades e Laques*. Especialmente, se pretendemos pôr em questão o sentido que outorgamos à nossa prática, afinal: para que formar? Ou melhor, para que cuidar?

Formar e cuidar são verbos que indicam sentidos diversos da ação: aqui, uma ação que vai no sentido do sujeito sobre si mesmo e, porque não, uma ação dos sujeitos sobre o mundo. Por sua vez, formar aponta no sentido de uma ação do sujeito sobre o outro sujeito. Educar nos expõe a um triplo movimento: de si para consigo; de si para o outro e vice-versa; e de si para o mundo. Esses movimentos não estão voltados a modelar uma forma específica do fazer. Mas, a uma atenção para o que, dotada de certa estabilidade é, ao mesmo tempo, suscetível de mudanças: a vida de cada um.

No artigo intitulado “Foucault e Deleuze: a existência como uma obra de arte”, Ricardo Arco-Palmas apresenta o conceito de *pensamento-artista* como expressão capaz de descrever o significado dessa nova forma de relação entre a vida e a arte ao dizer:

Este pensamento-artista cria então uma nova maneira de conhecer a existência, uma nova maneira ética e estética, pois, viver esteticamente é possível se se assume a existência como uma obra de arte onde este novo pensamento-artista, isto é, criativo, cria um estilo de vida, pois, “o estilo, [diz Deleuze] em um grande escritor, [e, podemos acrescentar, em todo grande artista] é sempre um estilo de vida, nem um pouco algo pessoal, mas a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência”, em que o processo de subjetividade tende a se impor, mas em outro território, “desterritorializando” o Eu de seus domínios e, em um “ato de fabulação”, inventar essa comunidade estética e ética (ARCO-PALMAS, 2006, p. 284).

Podemos constatar que este termo: *pensamento-artista*, criado por Arco-Palmas, serve de ponto de partida para pensar subjetividades sendo atravessadas por elementos que quase sempre foram excluídos do universo formativo no qual estavam instaladas como aprendizes. É precisamente dentro do universo ético-estético que se abre outra janela para que o pensamento possa se pensar e também pensar de modo diferente. Por certo, esse ambiente de criação parece faltar aos nossos espaços formativos e aos nossos planos de formação. Ambos estão, quase sempre, fechados e presos à lógica de linearidade, de universalidade e de previsibilidade que obstaculiza o surgimento de subjetividades diversas.

Mas, como é possível que a constituição das subjetividades se encontre no espaço de fronteira entre o pensamento e a arte? Dito de outra maneira, como é possível que a arte de viver, seja ao mesmo tempo expressão do um (indivíduo) e do múltiplo (sociedade, mundo, vida e arte)?

A aposta foucaultiana parece se concentrar no espaço do dizer-a-verdade. “É preciso que exista, bem protegido, garantido, um lugar de emergência da verdade” (FOUCAULT, 2011, p.115). Uma verdade que encontre condições para um falar franco e esteja, também, sob prova, exame ou verificação. E estas condições estão postas, segundo Foucault, no diálogo *Laques*.

Vamos ver, no *Laques* com algum detalhe, os motivos para que Lisímaco e Melésias tomem o exemplo do mestre das armas, cujas provas e exercícios eles mesmos observaram, para indagar, a Nícias e Laques, sobre o interesse educativo daquela modalidade e se eles poderão educar os jovens (seus filhos) na perfeição (180a; 181b-c). Eles não apenas abrem com o debate com a preocupação em relação à educação dos seus filhos, mas esclarecem que desejam cuidar deles (179a), desde já, e com todas as suas forças (179b).

As razões expostas pelos dois primeiros interlocutores (Lisímaco e Melésias) convidam os políticos (Nícias e Laques) a dar atenção ao problema educativo. Por isso indagam se é aconselhável aprender a disciplina (das armas) e quais outras disciplinas e exercícios seriam importantes para a educação de um jovem (180a). O desdobramento da questão: de uma arte de educar que põe o cuidado atrelado a um exemplo de vida (179e-d), põe, também, em evidência a relação entre o cuidado e a educação numa perspectiva de refazer um caminho (recuperar a história dos pais) e reaprender um modo diferente de caminhar (estabelecer com a vida uma relação de cuidado). O ato de preparação dos filhos por meio de uma educação preocupada com a atenção a si mesmo está, neste ponto do texto, no centro das discussões. Esclarece-se que o zelo não se endereça às coisas ou objetos adquiridos (180b), mas ao próprio indivíduo. Esse será o “conteúdo” sobre o qual ele mesmo deve debruçar-se para tornar-se digno da herança (dos pais, dos saberes, da cultura) e inaugurar uma maneira de viver, expressão da continuidade das muitas vidas em si mesmo.

No decorrer do diálogo, Laques lembra de Sócrates como sempre presente nos lugares onde há uma bela disciplina e um belo exercício (180b). Por isso o considera apto a argumentar sobre o tema da educação dos jovens.

Não é sem razão que Sócrates é evocado, mas será em meio à discórdia entre Nícias e Laques que ele irá apresentar-se como o mais capaz de proferir uma opinião sobre o tema. Contudo, há que se observar que em nenhum momento do diálogo, Sócrates se afirma como sabedor. Há sempre o recurso à argumentação como meio pelo qual se poderia chegar a um consenso. Ou melhor, a um convencimento quanto ao tema dialogado.

Assim diz Sócrates quando é convidado para dar sua opinião em relação à importância do combate com as armas como aprendizagem para os jovens.

Pois também neste assunto, ó Lisímaco, eu próprio vou tentar, na medida das minhas possibilidades, dar-te conselho e até fazer tudo aquilo que me ordenas. No entanto, sendo mais novo que estes e mais inexperiente nestas coisas, parece-me mais acertado eu ouvir primeiro o que dizem e aprender com eles. Se eu tiver algo diferente daquilo que eles disserem, então será a minha vez de ensinar e de te convencer a ti e aos outros (*Laques*, 181d).

O pronunciamento de Sócrates quanto ao conhecimento do tema, logo a sua capacidade de ensinar, não ultrapassa/desconsidera seu método/metodologia de exame do discurso/da palavra. Sua atitude é sempre de examinar/investigar a capacidade dos que estão no diálogo. Como nos explica Nícias quando se refere a Sócrates.

É que me parece desconhecer que quem for muito chegado a Sócrates [por convívio ou parentesco] e vier a falar com ele habitualmente, ainda que, de início, comece a discutir sobre algo diferente, inevitavelmente acabará por ser arrastado para uma conversa em círculo, até cair em dar resposta a pergunta sobre si próprio — como passa actualmente e como viveu a sua vida passada. Depois de aí ter caído, Sócrates não mais o largará antes de tudo ter posto à prova (*Laques*, 187e-188a).

Se considerarmos o dizer de Sócrates um exemplo da estreita relação entre a palavra e a vida, a sua intervenção “vai marcar não só a retomada do tema sob outra forma, mas na verdade um procedimento totalmente diferente na discussão” (FOUCAULT, 2011, p. 118). Nesse jogo socrático, Foucault destacará três transformações que a presença de Sócrates no debate suscita: a passagem da política à técnica; a passagem da opinião para uma competência atestada; e, por último, marcar seu lugar na transmissão do saber pelo mestre. Isto significa que cada um vai revelar um dizer maior, pois ele não estará enquadrado numa dimensão política ou técnica, mas de revelação de si mesmo (FOUCAULT, 2011, p. 121).

O movimento que Sócrates imprime ao diálogo ao implicar os participantes no seu jogo argumentativo não deixa dúvida de que entre todas as transformações o encontro consigo mesmo é o que dará força às palavras de cada participante. Assim, as palavras nada mais podem expressar que um dizer verdadeiro, traduzido no termo *parresía*.

Desde um pacto parresiástico não importa quem sejam os interlocutores, o que vale é que o percurso leve, a cada um, sempre a prestar contas de si mesmo. Isto é, a fazer um exame daquilo que diz ser, ou mostrar que relação existe entre ele próprio e sua razão.

Vejamos uma passagem em que Foucault esclarece a questão do prestar contas de si mesmo.

De fato, não se trata, ao prestar contas de si mesmo, de dizer quem é seu mestre e de dizer que obras [você realizou]. Não se trata, nessa *parresía* socrática, de interrogar alguém de certo modo sobre suas anterioridades na cadeia da tradição que permite a transmissão do saber, nem de interrogá-lo, de certo modo à montante, sobre as obras que fez graças à sua competência. Pede-se para prestar contas de si mesmo, isto é, de mostrar que relação existe entre ele próprio e o logos (a razão) (FOUCAULT, 2001, p. 125-126).

O que Foucault (2011, p.125) destaca nessa reflexão sobre o prestar conta de si mesmo é o seu significado que carrega o sentido de um aprender durante toda a vida (*Laques*, 188b). E é desde este ponto que nos propomos observar a força da existência ou a maneira de viver como condição atual para que o discurso verdadeiro, a *parresía*, possa concretizar-se na vida de cada subjetividade. Mais uma vez nos é permitido indagar/observar/estudar/investigar essa condição “nova” que no *Laques* Foucault destaca como o diferenciador quando se pergunta: de que se tem de cuidar?

No momento em que se credita ao estilo de vida, à maneira de viver ou à forma que se dá a vida o olhar atencioso sobre si mesmo, instaura-se a paisagem na qual cada subjetividade distinguirá o que é bom ou não para sua vida. Não se trata apenas de moralidade, mas de submeter-se a si mesmo ao olhar criterioso de uma vida mais digna. E este olhar para si mesmo é concretizado num dizer verdadeiro de quem o diz. Isto significa que uma mudança em si mesmo e uma mudança na forma de pensar-se só poderá acontecer na medida em que cada um tenha as condições para realizar uma fala que expresse a si mesmo, isto é, seja reveladora de si mesmo. Tarefa a ser perseguida ao longo de toda a existência. É este o conselho

que Nícias nos oferece quando se põe, sem objeção, a ser examinado por Sócrates (*Laques*, 188c).

De modo geral, experimentar outra possibilidade de vida, de vida educativa para os que estão inseridos, de forma organizada e metódica, em certos *corpus* de conhecimento, não pode prescindir ultrapassar as duas formas visíveis do educar com ênfase no formar. A primeira fundada na transmissão de uma verdade e no trabalho de condução do ser educável (criança/jovem/educando/aprendiz), esta forma preside a maioria das experiências pedagógicas vividas por grande parte dos que estão em estado de aprendizagem; aqui compreendida como aquisição de capacidades predefinidas, ditas “naturais” ao final da relação pedagógica que denominamos de Pedagogia.

Uma segunda forma, a Psicagogia, partilha o mesmo modo de condução, apenas diferindo quanto ao objeto/estratégia do educar. A transmissão da verdade ocorreria a partir da modificação do ser do sujeito (FOUCAULT, 2006a, p. 492). De início pela via do mestre condutor, seguindo em direção à condução da alma¹⁴⁸. Embora cada uma das formas, oriente sua condução para direções diversas, ambas preservam a mesma lógica que trata o aprender e o ensinar como transmissão e atendem a uma educação nos moldes de uma *escolástica* de feição moderna.

Mais importante que denominar os modos do fazer educativo [pedagógico ou psicagógico], ou traçar pontos de aproximação ou divergência, é experimentar pensá-lo para fora dessa dimensão condutiva. É inspirar-se na leveza, na beleza de um estado de criação em que o cuidado esteja provocando uma manifestação da verdade. Aquilo que Foucault (2011, p. 150) chamou de aleturgia, em grego *alèthurgie*. Ou, o que o nosso estado de autoria¹⁴⁹ propõe trazer como uma manifestação do cuidado, traduzido na palavra grega *alethephanía*¹⁵⁰, que carrega a *epi.phania* [manifestação, aparição] da *epiméleia* [cuidado]. E ainda no risco da criação podemos pensar o pedagógico experimentando uma maneira de revelar o

¹⁴⁸ A estreita relação entre a Pedagogia e a Psicagogia presente no período antigo vai sofrer uma modificação com o cristianismo. Segundo Foucault (2006a, p. 494): “a [psicagogia] greco-romana estava ainda muito próxima da pedagogia. Ela obedece a mesma estrutura geral segundo a qual é o mestre que mantém o discurso de verdade. O cristianismo por sua vez irá desvincular a psicagogia, solicitando à alma - à alma que é psicagogizada, que é conduzida - que diga uma verdade; verdade que somente ela pode dizer, que somente ela detém e que não constitui o único, mas é um dos elementos fundamentais da operação pela qual seu modo de ser será modificado”.

¹⁴⁹ Devo o que se segue à correspondência eletrônica entre Luis Ángel Castello, professor de língua e cultura grega da Universidad de Buenos Aires e Walter Omar Kohan.

¹⁵⁰ *Alethephanía* (Manifestação do cuidado) é uma palavra grega criada pelo prof. Luis Ángel Castello quando instigado a pensar uma composição entre *alèthurgie* e *epiméleia*.

cuidado consigo e com outro através de uma relação nova que o professor/mestre torna e se torna visível com/em seus educandos/discípulos. Sua atividade é manifestar o cuidado (*alethephanía*) e manifestá-lo de modo que se possa expandir ao outro. Assim, ele é um professor cuidador ou um professor que manifesta cuidado, é um *epimelephanés* [manifesta cuidado].

Por essas razões, a expressão *alethephanía* poderia contrapor-se de duas formas à ideia instituída no pedagógico: uma, que desloca o professor do espaço confortável de sabedor; que desloca o educando da condição de receptor do saber. A outra, por sua vez, que trata de encaminhar a relação pedagógica por espaços mais livres em que uma estética contemporânea de existência abra espaço para ousar, como assim fez Sócrates quando ultrapassou o sentido da vida e da morte, revertendo a última no modelo de uma nova vida.

No transcurso deste último parágrafo preciso dizer um pouco mais de tudo que nos mobilizou ao longo desse trajeto de escrita. A cada página revisitamos nossa formação e frequentamos outros modos de pensar este percurso estabelecido a caminho de outras subjetividades. A ausência de um suposto *agir certo* também revela que estamos vivendo uma escrita-experiência e na transição para uma relação outra com o saber. Permitam-me dizer tudo isso porque, assim, escrevendo e também ouvindo esta escrita no espaço-tempo da transitoriedade entre o que é, o que está sendo e o que virá, uma maneira de vida talvez esteja se fazendo. De modo que não será esta a escrita, este o tempo ou este o lugar para uma conclusão ou síntese da possibilidade de traduzir uma parte das muitas outras partes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Estudos de Foucaultianos)

ARCO-PALMAS, Ricardo. *Foucault e Deleuze: a existência como uma obra de arte*. In: KOHAN, Walter Omar & GONDRA, José. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARISTÓTELES, *Obras: del alma; Ética Nicomáquea; Ética Eudemiânica; Política; Constitución de Atenas; Poética*. Traducción del griego, estudio preliminar, preâmbulos y notas por Francisco de P. Samaranch. Madri: Aguilar, 1986.

_____. *Política*. 6 ed. Tradução Pedro Constantin Tolens. São Paulo: Martin Claret, 2011.

BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. *Nós que amávamos tanto a libertação*. Brasília: Líber livro, 2011.

CANDIOTTO, Cesar. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2010. (Coleção Estudos Foucaultianos, 5)

CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos de Foucaultianos)

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÍCERO, Antonio. O ser humano e o pós-humano. In: NOVAES, Adauto. (Org.) *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações*. São Paulo: Edições SESCSP, 2008.

CUNNINGHAM, William Francis. *Introdução à Educação*. 2 ed. Porto Alegre, Globo: Brasília, INL, 1975.

DELEUZE, *Foucault*. Tradução: Pedro Elói Duarte; revisão técnica: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2005.

DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2006.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW. Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro; introdução: traduzida por Antonio Cavalcanti Maia; revisão técnica: Vera Portocarrero. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERRARO, Giuseppe. A linha, a medida e a espera do futuro interior. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 27- 39.

FRANCO, Fausto. *Paulo Freire e sua obra: influência e postura religiosa*. In: TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. SP: Loyola, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Conscientização: teoria e prática: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade e política*. Organização e tradução: Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 2006b.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão Técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

_____. *Ditos & Escritos II – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU/PUC – Rio, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão Técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009b.

_____. *Ditos & Escritos VI – Repensar a Política*. Tradução de Ana Maria Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *O governo de si e dos outros*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. In: DREYFUS Hubert & RABINOW, Paul. *Um percurso filosófico*. Paris: Gallimard. 1984, p. 297-321. (Tradução parcial). www.filoesco.unb.br/foucault. Acesso em 11 de junho de 2011.

_____. Introdução à vida não-facista. Prefácio. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*, New York, Viking Press, 1977, PP. XI-XIV. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. www.filoesco.unb.br/foucault. Acesso em 11 de junho de 2011.

_____. As técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard. 1994, Vol. IV, p. 783-813. Traduzido por Karla Neves e Wanderson Flor de Noascimento. (www.filoesco.unb.br/foucault) Acesso em 11 de junho de 2011.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. Identidades irreconhecíveis. In: NOVAES, Adauto. (org.) *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações*. São Paulo: Edições SESCSP, 2008.

GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo; prefácio de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução de Ana Maria Bernardo et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o Humanismo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2009.

KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOHAN, Walter Omar. Foucault e o cuidado de Sócrates. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. (Coleção Filosofia e Ensino).

_____. Do fascismo ao cuidado de si: Sócrates e a relação com um mestre artista da existência. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

_____. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b.

_____. *Sócrates & a Educação: o enigma da Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Pensadores & Educação)

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4 ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

MARÍAS, Julian. *História da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAYER, Rui C. *Letras canibais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1964.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MUCHAIL, Salma. Da promessa à embriaguês: a propósito da leitura foucaultiana do Alcibíades de Platão. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismo e Anti-Humanismos: Introdução à Antropologia Filosófica*. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1990.

NOVAES, Adauto (Org.). *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações*. São Paulo: Edições SESCSP, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. *Homo Civilis (ou Homo sapiens 2.0)*. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações*. São Paulo: Edições SESCSP, 2008.

PETERS, Michael A. & BESLEY, Tina (Orgs.). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Tradução Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PLATÃO. *Laques*. Tradução de Francisco Oliveira. 2 ed. Lisboa, Portugal, 2007.

_____. Apologia de Sócrates. In: PLATÃO. *Diálogos III: (socráticos): Fedro (ou do belo); Eutifon (ou da religiosidade); Apologia de Sócrates; Críton (ou do dever); Fédon (ou da alma)*. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2008.

PLATÃO, *Alcibíades I e II*. Tradução e introdução do Prof. F. L. Vieira de Almeida. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, 2010.

PLATON, *Œuvres complètes I*. Traduction nouvelle et notes établies par Léon Robin avec la collaboration de M.-J. Moreau. France: Éditions Gallimard, 1989.

POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault: entrevistas*. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Revisão técnica Andrea Daher. São Paulo: Graal, 2006.

PRADEAU, Jean- François. O sujeito antigo de uma ética moderna: acerca dos exercícios espirituais antigos na História da sexualidade de Michel Foucault. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo; prefácio de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Estudos de Foucaultianos)

_____; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não-facista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Estudos de Foucaultianos)

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Tradução de Anderson Alexandre da Silva, revisão técnica Michel Jean Maurice Vincent. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SAFATLE, Vladimir. Sobre a potência política do inumano: retornar à crítica ao humanismo. In: NOVAES, Adauto. (org.) *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações*. São Paulo: Edições SESCSP, 2008.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Apresentação e notas Arlette Elkaïm-Sartre; tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SHARP, Ann Margaret. A outra dimensão do pensamento que cuida. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura Crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora Martins Claret, 2001.

WOLFF, Francis. As quatro concepções do homem. In: NOVAES, Aduino. (Org.) *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações*. São Paulo: Edições SESCSP, 2008.

XAVIER, Ingrid Müller. *O que significa ensinar e aprender filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www>.

ZISTRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.