



O campo pedagógico da experiência e do cuidado de si: uma reflexão acerca da formação do sujeito

POR WALDÊNIA LEÃO DE CARVALHO

waldenialeao@gmail.com

Este texto se propõe a refletir sobre o conceito de experiência no processo de aprendizagem dos sujeitos no espaço escolar a partir da inserção do cuidado de si como preceito capaz de potencializar a atenção e o olhar do sujeito sobre si mesmo e sobre sua formação.

Pensar a educação e, em especial, a formação dos sujeitos escolares nos leva a percorrer algumas idéias que estão inseridas nos discursos educacionais, movimentando-se a partir das forças políticas, ideológicas que atravessam o fazer pedagógico.

Poderíamos iniciar este diálogo a partir de muitos pontos. Mas, escolhi começar trazendo o pensamento tardio de Michel Foucault, principalmente com a inserção do conceito de cuidado de si, no âmbito pedagógico, ético e político, em diálogo com o conceito de experiência trabalhado por Jorge Larrosa. Durante muito tempo o campo pedagógico esteve voltado a olhar a aprendizagem a partir da relação entre ciência e técnica ou entre ciência e verdade, excluindo muitas outras dimensões.

Tratar a representação do pedagógico, suas categorias e seus discursos não está para uma tarefa teórica, nem para um exercício de pensar a teoria deslocada da prática. É um esforço de reunir conceitos que se apresentam em campos, aparentemente, polarizados. A suspeita é de que, mesmo reconhecendo que, na prática, esta realidade existe, sua legalização ou concretude está determinada pelas condições em agregar um número maior de defensores. Isto é, um número maior de pessoas que dêem validade ao projeto de educação, escola, sujeito que se encontra em andamento.



As teorias pedagógicas, nestes últimos anos, têm enfatizado independentemente do viés de condução ideológica, que o professor e o aluno estão no centro do processo de ensino-aprendizagem e que são nesses sujeitos que todo o conhecimento transita. Fala-se do conhecimento produzido ao longo da história; do sujeito como construtor permanente do seu saber; da importância da curiosidade epistemológica; e, da afirmação de uma atitude de liderança frente aos desafios da vida como elementos essenciais para afirmação do sujeito moderno. Cada uma dessas características, esperadas, para o sujeito de conhecimento, devem responder ao projeto no qual ele foi forjado.

A presença de características tão adversas encaminha à compreensão de que há todo um estatuto político pedagógico que dá suporte ao processo ensino aprendizagem que acontece nas diversas práticas formativas realizadas nos mais diferentes espaços, em especial, o escolar. Pois, nas instituições escolares mais do que em qualquer outro espaço, os paradigmas da ciência moderna encontram abrigo. Revelando que a sociedade pôs na ciência toda a sua expectativa de construção e renovação da vida. Ou seja, acredita que é pelo caminho da ciência e de seus métodos que não apenas compreendemos a vida, mas produzimos a mesma.

Para alguns leitores esta afirmação não causaria estranhamento. De fato este é um caminho seguro e, portanto, a reprodução dos modos de fazer ciência para as novas gerações estariam resguardando o saber produzido e mantendo a continuidade de sua produção. Este caminho seria um contínuo “natural” se não tivesse ocorrido um afastamento do sujeito de conhecimento de si mesmo. Ou seja, da atenção e do olhar sobre sua constituição enquanto ser.

Pensando o sujeito na relação entre ciência e vida

Nos últimos anos de sua vida Michel Foucault se voltou a pensar com mais intensidade as formas de constituir o sujeito na Antiguidade Greco-romana como caminho para estudar o sujeito e os processos de sua subjetivação. Entre tantas reflexões realizadas, optamos por destacar as relações que estabeleceu com a educação a partir do olhar



acerca da constituição do sujeito. Assim, muitas das leituras sobre Foucault nos direcionam a noção do cuidado de si a partir do debate em relação à formação do sujeito e às práticas de subjetivação.

Seguramente, que uma crítica ao sujeito forjado na modernidade e as práticas pedagógicas fundadas numa pedagogia como saber e este como a verdade não bastam para uma fuga da tradição de um fazer pedagógico que se volta para a produção do sujeito. Por isso, é necessário um compromisso com uma pedagogia que visa uma transformação do sujeito por ele mesmo. Talvez este desejo seja mais uma tentativa de tratar da formação do sujeito a partir da retomada da experiência como fundamento do saber. Daí que pensar sobre os desafios da educação no presente não é um exercício de temporalidade, mas uma recurso/fonte importante para o resgate da experiência, do sujeito de experiência.

Antes, porém, de tratarmos sobre os resultados da separação entre ciência/conhecimento/sujeito/vida, vamos deixar claro que o conceito de experiência que aqui nos dispusemos a discutir está atrelada a uma atenção que devemos estabelecer com as coisas ou os acontecimentos que estão a circundar nosso tempo e nossa vida. Isto significa que estamos valorando a/as experiência/as como uma ação de transformação do sujeito a partir da abertura de si para si mesmo e para o mundo.

No texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, Jorge Larossa diz:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (2001, pág. 21).

A experiência visa, portanto a completar o sujeito, permitindo que algo aconteça e nesse acontecimento o sujeito se transforme. É preciso lembrar que, para Larossa, a experiência não está fundada num acúmulo de significados que podemos dar as coisas. Ela é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção com a dinâmica que a vida [moderna] nos oferece.



Nesse sentido, porder-se-ia dizer que a ciência moderna estabeleceu uma relação com o sujeito de conhecimento um tanto divergente do que é necessário para que haja uma situação de experiência desejada por Larossa. Uma compreensão acerca desse afastamento entre ciência/conhecimento e sujeito/experiência possa ser observada nos escritos de Michel Foucault.

No curso livro *A Hermenêutica do sujeito*, quando ao analisar os dois preceitos délficos: o conhece-te a ti mesmo (*ghôthi seautón*) e o cuidado de si (*epimeléia heautoû*), Foucault observa que o desequilíbrio e a supremacia do conhece-te a ti mesmo ocorreu quando do ‘momento cartesiano’ instaurou-se a evidência de origem. Ou seja, “a evidência tal como aparece, isto é, tal como se dá, tal como efetivamente se dá à consciência, sem qualquer dúvida possível” (2006, p. 18). Assim, não haveria dúvida da minha existência como sujeito e nem necessidade de cuidar de mim mesmo enquanto ser.

Nesse percurso, o pensamento filosófico estaria albergando numa forma de pensamento que se interroga sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso e, ainda, “a forma como o pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade (2006, p. 19).

Se este paradoxo estava no campo do pensamento filosófico moderno é porque, segundo Foucault, houve, em algum momento da história do pensamento uma separação entre filosofia e espiritualidade. Assim, ele os descreve:

Chamemos de “filosofia”, se quisermos, esta forma de pensamento que se interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso.

E ainda,

[...] 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 por ter acesso à verdade.



O destaque, da diferença entre filosofia e espiritualidade, empreendido por Foucault no curso livro *A Hermenêutica do Sujeito* serviu para demonstrar que este ocorreu na modernidade e não na antiguidade. O que significa que o sujeito não poderá acessar a verdade pela via única do conhecimento. Para que isto ocorresse seria necessário que o sujeito sofresse uma transformação. No processo de transformação, ele se tornaria em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo (2006, pág. 20).

Até agora, limitamo-nos a colocar em evidência certas ideias e/ou argumentos que nos permitem estabelecer um diálogo entre o conhecimento e o sujeito. Contudo, para avançar nessa reflexão e aproximar nosso pensamento dos sujeitos escolares e as práticas que circulam em seus processos de ensino aprendizagem recorreremos a Michel Foucault que nos lembra que submeter alguém à prova da realidade contemporânea é o trabalho da filosofia. Implica também num entendimento de si enquanto sujeito de ação. Mas, para efetivar esta ação é necessário restaurar a presença do diálogo e do outro nos espaços desse fazer formativo, em virtude do compromisso que se reata na relação entre o professor e o aluno.

Cada um parece estar voltado a superar os limites que se encontram e para isto estabelecem diferentes estratégias, sem, contudo, prescindir da presença do outro. Nada se pode fazer sem o outro. Aqui está estabelecido um caminho necessário à própria aprendizagem, a necessidade da presença do outro para quem devemos dirigir o nosso diálogo.

A tarefa dialógica exige a franqueza (*parrhesía*), o exercício do franco falar. Pois, uma relação do aprender e do ensinar precisa que a comunicação entre seus sujeitos estejam livres de ruídos que podem prejudicar o conteúdo da comunicação. Assim, embora a noção de *parrhesía* esteja envolvida no movimento do mestre que tem a palavra, do discípulo que silencia para ouvir a palavra do mestre e vice-versa. Não é uma relação de dominação que se apresenta, mas um acordo que permite que ambos falem e sejam ouvidos.



Assim como o discípulo deve calar-se para operar a subjetivação de seu discurso, o mestre, por sua vez, deve manter um discurso que obedece ao princípio da *parrhesía*, desde que pretenda que o que ele diz de verdadeiro torne-se enfim, ao termo de sua ação e direção, o discurso verdadeiro subjetivado do discípulo. (FOUCAULT, 2006, p. 440)

Nessa perspectiva, o ato de falar e de ouvir implica o dizer verdadeiro, traduzido numa abertura e não numa imposição, pois há, nessa relação, um pacto fundamental para que o falante que toma a palavra diga o verdadeiro, porque o crê ser verdadeiro; e, também, ouvindo acredite nesse dizer verdadeiro para que sua escrita possa traduzir uma verdade de sua escuta. O que importa aqui é dizer, então, que dentre essas “condições e regras” que determinam o jogo de uma relação de aprendizagem dialógica, está a reescrita da palavra como uma nova autoria.

Vale a pena retomar, nos escritos de Arrianus, ouvinte de Epicteto (FOUCAULT, 440-443), um exemplo da reconstrução que é possível ser feita no processo de audição da palavra do outro [mestre, professor, amigo]. Arrianus ao escutar Epicteto, tomava notas [*hypomnémata*] e decide publicá-las para que houvesse uma versão sua, uma passagem da audição à escrita. Essa nova escrita, resultante e representante da passagem de um estado de audição, não apenas pode ser reconhecida como uma condição daqueles que estão envolvidos pela veracidade do diálogo que estabelece, mas a reafirmação da potencialidade que o dizer verdadeiro é capaz de promover. Na medida em que a passagem de um estado de ouvinte para o de falante, da passagem de ouvinte para de escritor torna quem ouve um novo autor. Autor de uma nova escrita, uma escrita autoral.

Arrianus assim descreve o percurso de uma escrita autoral: “Quanto a tudo o que ouvi deste homem enquanto ele falava, esforcei-me, tendo-o escrito” (p. 441). Para Michel Foucault este é um exemplo técnico, prático e real da possibilidade do exercício da *parrhesía* [do franco falar], de permitir aos seus sujeitos o movimento de transformação e porque não, da permanência de um conteúdo de verdade. Assim, ele o descreve:

Temos aí, pois, a escuta da palavra. Ele escuta, em seguida, escreve. Tendo escrito tanto quanto possível com seus próprios termos, com suas próprias palavras —



emprega o termo *ónoma*— “tendo transcrito com as próprias, tentei conservá-las *emautô* (para mim), *eis hýsteron*(em vista do futuro) sob a forma de *hypomnémata*” [espécie de anotações de coisas ditas]. (FOUCAULT, 2006, p. 441)

Esse certamente é um assunto caríssimo a escola porque seu espaço deve se constituir como um lugar para uma prática de linguagem que fecunde o *lógos* para que este se utilize de uma *léxis* (uma maneira de dizer as coisas) capaz de estabelecer certas relações e compromissos, com o outro e as coisas que o envolvem, de modo a superar a técnica e afirmar a arte, uma arte de existência. Talvez se abra aí uma espécie de liberdade pedagógica onde o silêncio do discípulo seja um silêncio fecundo capaz de abrigar as palavras da verdade que são do mestre e ele, possa fazer dessas palavras verdadeiras algo de seu, que o habitará e o tornará ele próprio sujeito de veridicção.(FOUCAULT, 2006, p. 442).

A ideia de que a linguagem esteja de acordo com a conduta pode ser potencializada na medida em que nossos discursos tendam não ao agradável, mas ao útil. Aqui compreendido enquanto capaz de ser submetido à experiência, representante do encontro do aprendido com uma ação de intervenção, podendo ser esta ação consigo mesmo [uma ação de cuidado de si] ou como uma ação de intervenção no mundo [cuidado com o outro e com as coisas]. Pois, “é na experiência que se medirá a eficácia, a utilidade da palavra ouvida” (Idem, 489).

No curso *O governo de si e dos outros*, na aula de 02 de março de 1983, ao tratar da *parresíasocrática*, Foucault afirma que ela não representa um dizer a verdade no campo político, mas uma ruptura em relação à atividade política propriamente dita. Segundo ele há uma *parresía* propriamente filosófica que podemos conhecer quando do texto *Apologia*, Sócrates fala da tarefa que lhe foi confiada pelos deuses. Tarefa na qual guia sua vida e o põe como ouvinte [de todos aqueles que o queiram escutar] e, em seguida, como falante. Papel secundário, mas não menor, que permite que ele incite a cada um a ocupar de si mesmo [*epiméleiaheautôn*].

E se ocupar de si mesmo consiste, primeiramente e antes de mais nada, em saber se sabemos mesmo o que sabemos ou não. [...] é nisso que consiste a *parresía*



filosófica, parresía filosófica que se identifica, não simplesmente comum modo de discurso, com uma técnica de discurso, mas com a própria vida.

A presença do discurso que não carrega o desejo da persuasão, mas de ruptura, pode ser melhor compreendido quando diz Foucault (2011, p. 297) é um discurso “que não cessa de se experimentar a cada instante, tanto naquele que o pronuncia como aquele a quem dirige”. Parece ser este fio condutor o elemento que concebe ao discurso o potencial de verdade. Esta compreendida como fio condutor de todo processo. Ou seja, “o discurso será uma verdadeira arte contanto que a verdade seja uma função permanente do discurso” (Idem, p. 301).

Trata-se de apresentar as rupturas com o discurso envolvido por uma retórica e dessa forma possibilitar um duplo movimento: o movimento da alma que poderá ter acesso ao conhecimento do Ser e no conhecimento do que é a alma, ela conhecer a si mesma (Idem, 304). A conexão entre o discurso e a verdade põe em equilíbrio o conhecimento e o poder que advém desse saber.

Diria, assim, que é a questão de uma experiência do pensamento que está em jogo. Não se trata de apresentar um percurso metodológico, mas de dizer que há um movimento na linguagem dos sujeitos escolares, e que este movimento está ligado a um modo particular de lidar com a palavra; de fazê-la percorrer o caminho do diálogo e da autoria. Percebida a partir da transformação do silêncio em palavra e por que não, da palavra em silêncio. Ou como nos lembra Foucault (2006, p. 491), “é necessário que a *parrhesía*, a verdade daquilo que ele diz, seja selada pela conduta que ele observa e pela maneira como efetivamente vive”.

Para um bom aprendiz, apenas uma palavra basta

Quando pensamos no processo de ensino da escola, não apenas com os seus conteúdos científicos, mas como uma ação de transformação do sujeito, logo do outro e do(s) mundo(s) que os envolvem, nada como esperar que as relações estabelecidas estejam pautadas em atos de veridicção. Ou seja, que estejam fundadas nos ensinamentos e nas aprendizagens que corroborem para um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o



sujeito da conduta. Na medida em que cada um, falante ou ouvinte, se comprometam em realizar o falado, seja este fruto imediato da palavra, ou processo de transformação da mesma.

Ao contemplar este movimento entre palavras e silêncios em seu conteúdo de verdade, não nos é permitido refletir sobre o ensinamento de verdade sem aquele que diz a verdade dê exemplo desta verdade.

E o que autentica o fato de dizer-te a verdade é que, como sujeito de minha conduta, efetivamente sou, absoluta, integral e totalmente idêntico ao sujeito de enunciação que eu sou ao dizer-te o que te digo (FOUCAULT, 2006, p.492).

Foucault intensifica esta análise da *parrhesía* por perceber a força do significado e da separação entre a transmissão da verdade e a relação que podemos estabelecer com ela. Imagino que neste texto essa reflexão amplie a compreensão não só de como funciona o campo da comunicação, mas de como se operam, no nível de enunciado, as inter-relações discursivas.

Mais uma vez, é preciso que se diga: Foucault está a nos provocar com os textos da antiguidade (Epicteto, Sêneca, Galeno) a pensar na *parrhesía*, e nesse caminho, nosso desafio é pensar a partir de um contexto pedagógico.

Não é nada fácil, superar as fronteiras de um ensino condutor de verdades. Daí que as provocações de Michel Foucault sobre pedagogia e psicagogia são tão fundamentais para repensar as experiências que o pensamento estabelece com os sujeitos no espaço escolar.

Em outras palavras: trata-se de perguntar, no âmbito escolhido de nosso estudo, como o trabalho pedagógico pode operar a afirmação de uma relação com o conhecimento e com a vida, de modo intenso e verdadeiro, capaz de desconstruir estratégias de dominação e opressão sobre o pensamento e a ação de quem ensina e de quem aprende?



O que Foucault nos apresenta como diferencial ou talvez como passível de uma reflexão, seja recuperada no debate que ele realiza em torno dos conceitos: pedagogia e psicagogia. Para o filósofo o debate em torno do discurso verdadeiro sofreu transformações na história e ao tratar deste tema nos permite pensar no sujeito, no conteúdo de sua aprendizagem e na ultrapassagem das duas formas visíveis do educar com ênfase no formar.

Sabemos que a ideia mais corriqueira que trazemos sobre o conceito de formar está fundada na transmissão de uma verdade e no trabalho de condução do ser educável (criança/jovem/educando/aprendiz). Essa ideia aparece presente na maioria das experiências pedagógicas vividas por grande parte dos que estão em estado de aprendizagem; compreendida como aquisição de capacidades predefinidas, ditas “naturais” ao final da relação pedagógica que denominamos de Pedagogia.

Michel Foucault no livro *A Hermenêutica do Sujeito* ao apresentar a pedagogia diz:

Chamemos, se quisermos, “de pedagógica” a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica. (FOUCAULT, 2006, p. 493)

Colocando em suspensão algumas discordâncias que pode estar a povoar nosso pensamento neste momento, principalmente porque há décadas que a pedagogia vem buscando superar seus limites e resgatar sua relação com o conhecimento, com o sujeito e as formas de relação entre ambos. Devemos tratar a ideia como uma provocação do pensamento as construções históricas que o próprio pensamento promoveu.

As palavras de Foucault tem a função de retomar o percurso histórico que provocou muitos rompimentos e apresentar outros conceitos que embora no mesmo campo semântico foram separados, não esquecendo de olhar com atenção o emissor do discurso verdadeiro. Assim, ele também, apresenta uma segunda forma que trata da relação do sujeito com a verdade, a Psicagogia.



[...] creio, chamar “psicagogiaa transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos.

Se ambos os conceitos estão voltados à verdade é porque partilham 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 alma.

A presença do cuidado de si põe em evidência a tarefa pedagógica como uma prática essencial para a constituição do sujeito por ele mesmo. Com isso, instaura a autoconstituição do sujeito a partir de um processo de autoformação ou formação de si mesmo. Com isso, Michel Foucault afirma a potência do conhecimento que modifica a maneira de agir, o que ele descreve como *êthos*.

No curso *Governo de si e dos outros (1983)*, Foucault apresenta o saber e a prática pedagógica enquanto vetor de transformação ética dos sujeitos. Daí a emergência da educação enquanto uma *arte de existência*. Se esta ideia percorre todo o texto, ocorre porque na medida em que o termo Psicagogia é apresentado não apenas como um resgate histórico filosófico, mas como uma experiência de dessubjetivação. Movimento capaz de operar no sujeito as condições necessárias para que cada um possa operar um discurso verdadeiro.

Assim, o cuidar de si operaria uma prática psicagógica que deslocada para o âmbito do mestre-discípulo exige um modo particular de relação, que sem dúvida estaria numa relação *erótica* (de amor) na medida em que cria um modo singular de olhar e de ouvir a si mesmo e ao outro.

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”.

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. Instaurando no trabalho educativo da escola uma experiência que potencialize a aprendizagem e permita que cada um se ausente da relação educativa constituindo-se enquanto autoria. Aquela que permite estar no fala/silêncio e com ela reconstruir um conteúdo de verdade, preservando a verdade do falante e do ouvinte.

Ocupar-se consigo mesmo: na escrita de uma experiência de transformação de si mesmo

É necessário, sem dúvida, antes de prosseguir no estudo sobre a constituição de si, voltar a situar novamente 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 delficos. Assim sendo, observaremos com 100 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).

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).

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 historicamente.

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 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.

Algumas considerações...

O texto expôs a partir das investigações de Michel Foucault sobre a *parrhesía*, não apenas o olhar sobre um conceito da antiguidade grega. Ele nos convida a tomar o diálogo pedagógico como espaço de reconstrução da aprendizagem de seus sujeitos. Talvez esse seja um ponto importante porque, justamente, a comunicação entre docente e discente é um dos pontos de maior fragilidade quando buscamos ultrapassar um ensino e uma aprendizagem com ares formativos, aqui compreendidos na intenção de oferecer um número cada vez maior de informações ao seu aprendiz. Acreditando ser este processo o único caminho capaz de permitir a concretização dos objetivos pedagógicos.



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.

Essa tarefa de cuidar do pensamento, de potencializar seu pensamento está de fato atrelada à noção de *parresía*, ou seja, o dizer-a-verdade. Pois, seu sentido articula o modo do indivíduo se constituir como sujeito consigo e na relação com os outros (FOUCAULT, 2010, p.42).

De fato, não seria possível perceber essa contribuição ou esse desafio que uma prática do diálogo impõe aos seus participantes se ela não estivesse sendo construída a partir de um movimento em torno da inquietação do indivíduo sobre si mesmo. 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. 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.

A escola e seus sujeitos precisam se sentir convidados ao encontro com uma forma de fazer-se presente na vida. O espaço existe, então, sejamos corajosos.



Referências

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.

BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

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)

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma TannusMuchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *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.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma TannusMuchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

FOUCAULT, Michel. *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.



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

FOUCAULT, Michel. *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.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade2: 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.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos VI –Repensar a Política*. Tradução de Ana Maria Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *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.

GROS, Frédéric (org.). *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo; prefácio de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência.



PLATÃO. *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, *Alcíbiades I e II*. Tradução e introdução do Prof. F. L. Vieira de Almeida. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, 2010.

RAGO, Margareth. & 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.

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.

ZISTRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.