



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

TARCIANO SILVA BATISTA

**A EDUCAÇÃO E A ÉTICA DO CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE LIBERDADE
EM MICHEL FOUCAULT**

**CAMPINA GRANDE
2017**

TARCIANO SILVA BATISTA

**A EDUCAÇÃO E A ÉTICA DO CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE LIBERDADE
EM MICHEL FOUCAULT**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Thalles Azevedo de Araujo.

**CAMPINA GRANDE
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B333e Batista, Tarciano Silva.

A educação e a ética do cuidado de si como prática de liberdade em Michel Foucault [manuscrito] : / Tarciano Silva Batista. - 2017.

53 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Filosofia da Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Thalles Azevedo de Araujo, Coordenação do Curso de Filosofia - CEDUC."

1. Educação. 2. Práticas de liberdade. 3. Cuidado de Si. 4. Hermenêutica do sujeito.

21. ed. CDD 194

TARCIANO SILVA BATISTA

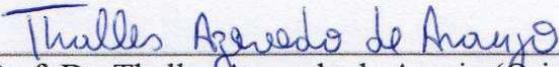
A EDUCAÇÃO E A ÉTICA DO CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE LIBERDADE
EM MICHEL FOUCAULT

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia
da Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Especialista em Filosofia da Educação.

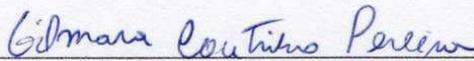
Área de concentração: Educação

Aprovada em: 15 / 12 / 2017.

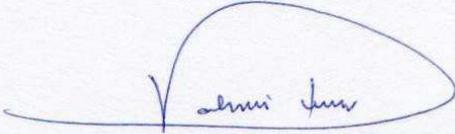
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Thalles Azevedo de Araujo (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Gilmara Coutinho Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Valmir Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Valmir Pereira, coordenador do curso de Especialização, por seu empenho.

Ao professor Thales Azevedo de Araújo pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação e atenção.

À minha mãe, Maria do Socorro Silva por sempre me incentivar e me apoiar em todas as minhas escolhas.

À minha esposa, Regina Paula Silva da Silveira, pelo seu enorme companheirismo, pelo seu apoio e paciência.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB que contribuíram ao longo desse ano, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

À funcionária da UEPB, Kallina Jales pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

“Gostaria que um livro não se atribuísse a si mesmo essa condição de texto ao qual a pedagogia ou a crítica saberão reduzi-lo, mas que tivesse a desenvoltura de apresentar-se como discurso: simultaneamente batalha e arma, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena repetível (FOUCAULT, 2012, p.VIII)”.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar e problematizar os conceitos foucaultianos de cuidado de si e práticas de liberdade e suas possibilidades para a análise social (com destaque para a Educação), bem como discutir alguns dos seus principais desdobramentos contemporâneos. Para tanto, tomamos como referencial teórico as considerações foucaultianas encontradas ao longo do livro *A Hermenêutica do Sujeito*. A partir de uma revisão bibliográfica, entendemos que a moral grega, retomada por Foucault nos seus últimos escritos, se refere ao caráter individual do sujeito, mais precisamente de uma forma pessoal de conduzir a vida em base ao que podemos denominar de “arte de viver”. Numa concepção de que a história é um olhar sobre o nosso presente e que a prática do filosofar deve ter como base pensar o presente, podemos observar que o pensador busca compreensões de uma ética-estética da existência ao longo da uma história da humanidade que não é linear, nem contínua, mas descontínua e com rupturas. Assim, constatamos que as formas de vida dos seres humanos, sobretudo, aquelas no campo educacional, que poderia ser tida como uma obra de arte e modo de existir foi deixada de lado e substituídas por uma valorização do conhecimento e um buscar verdadeiro.

Palavras-Chave: Educação. Práticas de liberdade. Cuidado de si.

ABSTRACT

The present work has as main objective to present and to problematize the Foucaultian concepts of caring for oneself and the practices of freedom and its possibilities for social analysis (with emphasis on Education), as well as to discuss some of its main contemporary unfoldings. For that, we take as theoretical reference as considerations found throughout the book *The Hermeneutics of the Subject*. From a bibliographical review, we understand that Greek morality, taken up by Foucault in his later writings, refers to the individual character of the subject, more precisely in a personal way of conducting a life based on what we may call "art of living ". In a conception that history is a look at our present and that the practice of philosophizing should be based on the present thinking, we can observe that the thinker seeks understandings of an aesthetic ethic of existence throughout the history of humanity that is not linear, or continuous, but discontinuous and ruptured. Thus, we find that as forms of life of human beings, especially, those in the educational field, which could have been used as a work of art and a way of existing, left aside and replaced by a valuation of knowledge and a look.

Keywords: Education. Practices of freedom. Care of you.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
O PROJETO ARQUEOGENEALÓGICO DE FOUCAULT: A QUESTÃO DO SUJEITO ..	12
UMA LEITURA DA HEMENÊUTICA DO SUJEITO DE FOUCAULT: O CUIDADO DE SI.....	21
A EDUCAÇÃO E A ÉTICA DO CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

A educação é vista, hoje, como a redentora da vida social e intelectual da população, uma vez que ela define o papel que cada um irá ocupar na sociedade. A exigência pela escolaridade acontece por conta da globalização em um mundo em que não existem mais fronteiras para a circulação de mercadorias, de pessoas e pensamentos. Nesse sentido, a educação se tornou mais um bem a ser barganhado.

Nas duas últimas décadas o Brasil avançou em termos de acesso ao ensino. No entanto, o que se vê na prática é uma forte preocupação com os números e pouca ação em melhorias significativas para a educação. Nosso sistema de ensino é, de certo modo, sucateado. Em muitas escolas faltam materiais básicos para o cotidiano escolar e a estrutura de muitos prédios é precária. Faltam professores e os que tem recebem baixos salários. A formação desse profissional está sendo cada dia mais aligeirada e sem uma base teórica forte. Esses fatores geram um impacto direto na qualidade da educação.

O aspecto alarmante desse cenário contribuiu para nossa escolha pela licenciatura em Filosofia e pela especialização em Filosofia da Educação. Partimos para a universidade com o propósito de contribuir de alguma forma para que ocorra uma mudança significativa, pois acreditamos que a reflexão e escrita também são atos políticos e formas de resistências.

Assim, escolhemos trabalhar com o filósofo Michel Foucault (1926-1984) que aparece no contexto contemporâneo como um dos principais pensadores do século XX, seja pela amplitude e repercussão de suas ideias, seja pela profusa produção bibliográfica. Contudo, apesar da vasta produção bibliográfica e dos vários campos de trabalho abordados por Foucault, a educação, porém, não foi uma das áreas às quais ele tenha dedicado seu tempo e seu pensamento. Nesse sentido, não encontraremos uma obra escrita pelo filósofo que possa nos servir de referencial primário para nos agarrarmos a ela para enfrentar os embates no campo educacional.

Nos escritos de Foucault, não encontraremos referências a ética e técnica do professor, muito menos indicações sobre a educação familiar, escolar, ou mesmo alguma relação com as políticas educacionais. Bem como, também não encontraremos tratados sobre ética, sobre história, sociologia, psicologia ou filosofia. O próprio autor negava qualquer forma de classificação ou ordenação acadêmica. Nesse sentido, não temos como pretensão fazer deste um tratado de filosofia da educação, ou pedagogia da educação, no sentido de buscar aqui um fundamento para educação a partir do pensamento de Foucault.

Nosso intuito é questionar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado do saber. Demonstrar que podemos criar reflexões no âmbito educacional, ao passo que pensamos “o cuidado de si”. Pois, apesar do autor não construir seus escritos ligados à educação, pensar com Foucault implica na possibilidade de refletirmos sobre a constituição e das experiências dos sujeitos por meio do processo educacional. Isto é, desejamos analisar ao longo dessa pesquisa como a partir da educação, nasce a possibilidade de uma vida que resiste quando cuida de si e proporciona práticas de liberdade.

Em outras palavras, questionamos como a educação, ou por meio dela, pode tornar-se um “corpo”, não de doutrina, mas sim de práticas de liberação, de liberdade, algo análogo ao que acontecia na antiguidade, mesmo, obviamente, considerando certo número de regras, de estilos, de convenções e normalizações que podemos encontrar nos processos de constituição do indivíduo.

Para tanto, nesse estudo, buscamos apresentar e problematizar os conceitos foucaultianos de cuidado de si e práticas de liberdade e suas possibilidades para a análise social (com destaque para a educação), bem como discutir alguns dos seus principais desdobramentos contemporâneos. Realizaremos tal movimento a partir de três momentos: primeiramente mostraremos que o tema central no debate do autor é pensar a questão do sujeito a partir de uma arqueogenealogia, isto é, a partir de um trabalho arqueológico e genealógico veremos como o autor constrói uma filosofia crítica do sujeito; em seguida, iremos realizar uma análise da obra *A Hermenêutica do Sujeito* (1984) para pensarmos como o cuidado de si se desenvolveu na cultura ocidental; por fim, demonstraremos como a educação, atrelada a uma ética do cuidado de si, pode constituir uma prática de liberdade e, conseqüentemente, uma prática de resistência.

1. O PROJETO ARQUEOGENEALÓGICO DE FOUCAULT: A QUESTÃO DO SUJEITO

O tema central nos escritos de Foucault se pauta em pensar o sujeito. A partir de um olhar sobre o presente, o autor investiga arqueogeneologicamente os modos de produção de saberes e as formas como estes se relacionam com as inúmeras manifestações do poder em diferentes momentos históricos da sociedade. Para melhor entendermos essas questões, nesse momento temos como intenção delimitar o que vem a ser o projeto arqueogenealógico e como o sujeito torna-se o centro do debate foucaultiano.

Em um dos seus mais importantes escritos, publicado no final do livro de Dreyfus e Rabinow, em 1982, Foucault afirma que nos seus últimos vinte anos de estudo procurou e teve como principal objetivo “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 273). A partir disso, podemos dizer que o sujeito é algo histórico, no sentido de que são os seres humanos que manifestam diferentes usos e práticas em determinados momentos da história para se auto constituírem.

Neste sentido, se o sujeito é algo constituído, sob certas condições históricas, sociais, culturais e, sobretudo, políticas, os modos de produção dos saberes que o apresentam enquanto constituinte – isto é, enquanto ser completo, consciente de si e do mundo exterior, bem como senhor e criador dos seus atos e ações, como no *cogito* cartesiano ou na maioria kantiana – torna-se o modo de pensar filosoficamente sobre o sujeito ou mesmo a realização de uma filosofia crítica do sujeito.

De modo geral, no pensamento de Foucault, há uma concordância em dizer que podemos esquematizar seu percurso sobre três instâncias ou domínios: o sujeito do Saber, ou ser-saber (arqueologia); o sujeito do Poder, ou ser-poder (genealogia) e o sujeito do cuidado de si, ou ser-consigo (ética)¹ que virá a ser o centro do nosso debate no presente trabalho.

¹ Vale lembrar que o foco desse trabalho é o que podemos denominar de “último Foucault”. Contudo, da mesma forma que não há poder sem resistência em Foucault, acreditamos que não há cuidado de si sem práticas de liberdades. Para tanto, não há como chegarmos a compreensão de tal movimento sem antes passarmos pela problemática do sujeito. Uma vez que será esse que desenvolverá o cuidado de si e as implicações no campo educacional, lugar este não investigado diretamente pelo autor, mas que a partir das descentralizações do sujeito, passando pela arqueologia e genealogia, acreditamos ampliar o olhar para o campo educacional quando o sujeito desembarcar no ser-consigo.

Segundo Araújo (2008, p. 94), ao expor sobre o projeto arqueogenealógico e a divisão acima, temos que:

Entre os três domínios – do saber, do poder e da ética –, estabelecem-se relações do sujeito sobre as coisas, sobre a ação dos outros e sobre si. São os domínios do saber, do poder e da ética nos quais cabe perguntar como nos constituímos enquanto sujeitos de nosso saber, como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem relações de poder e como nos constituímos como sujeitos morais de nossa ação. A finalidade é fazer aparecer as tecnologias relativas a cada área, as formas de racionalidade de sua organização, a disciplinarização, para evitar que o crescimento dessas capacidades leve à intensificação das relações de poder, explica Foucault. A questão, em suma, é como o sujeito pode dizer algo como uma verdade de si, e como ele veio a precisar “dizer a verdade” e o tipo de racionalidade que aí intervém.

Assim, em um primeiro momento foucaultiano, encontramos em cada época histórica um sujeito que produz saberes ao passo que constrói diversos modos de subjetivação, os quais merecem um olhar investigativo para que possamos compreender as diferentes formas de constituição desse indivíduo, uma vez que este se apresenta constituído a partir das suas representações e semelhanças, bem como das inúmeras teias de relações que são criadas constantemente.

Neste sentido, Foucault denominou de *epistême* a organização e o princípio de ordenação histórica desses saberes, anterior a qualquer enunciação visando o conhecimento, que em cada momento histórico possibilitou determinado tipo de saber. A partir da obra *As palavras e as coisas* (1966) o autor apresenta a configuração de duas grandes discontinuidades dessa *epistême* na cultura ocidental: a que concerne ao período de inauguração da idade clássica, em meados do século XVII (ordem lógica de representações no sistema de signos da linguagem/*cogito*²), e outra inaugurando a idade moderna, no séc. XIX (surgimento das ciências empíricas, tais como Biologia, Economia e Filologia). Isto é, abordar a discontinuidade epistêmica acaba por afetar a antiga autonomia soberana da representação, pois as noções racionais e empíricas sobre a vida, a linguagem e o trabalho aparecem em sua concretude objetiva na biologia, na filologia e na economia política³. Como afirma Foucault (2007, p. xvii-xix):

² Cabe enfatizar que Foucault está a se referir ao *cogito* em sua apreensão de uma realidade fundada na ordem e na medida geométricas. Como observa o autor, os signos não precisam ser interpretados, precisam apenas ser analisados em seu encadeamento no quadro completo de signos, o qual oferece a imagem das coisas (FOUCAULT, 2007, p. 81).

³ É interessante indicar que, neste sentido, o homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece: soberano submisso, espectador olhado (FOUCAULT, 2007, p. 238). Noutras palavras, isto quer dizer que o “eu penso” não está mais necessariamente conectado ao “eu existo”, ou seja, não é mais o pensamento (saber clássico, séc. XVII) que me revela como existente, mas elementos objetivos que inclusive

O que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a *epistémê* onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua possibilidade e manifestam assim uma história que não é de sua perfeição crescente, mas antes, a de suas condições de possibilidade: neste relato, o que deve aparecer são, no espaço do saber, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento. Mais que de uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma “arqueologia”.

Visto isso, entendemos *epistémê* como sendo o conjunto de relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar às figuras epistemológicas. Ou ainda, o campo (a rede) no qual as discursividades se relacionam entre si. São as regras, ou as condições de possibilidades, que cada período histórico criou para construir seus próprios saberes. Dessa forma, Foucault desenvolve “uma” arqueologia e não “a” arqueologia, no sentido de não buscar o como se constituiu o saber universal, mas sim como foi produzido um determinado saber ocidental, europeu, partindo das formas discursivas e das discursividades locais. Em outros termos, podemos chamar de *arqueologia* aquela prática que, em dada investigação histórica, não trata nem de verdades, nem de origens, mas sim da emergência dos fenômenos que deve, por isso, enfrentar-se constantemente com as fontes e tradições que impõe um discurso verdadeiro e originário.

Ainda em *As palavras e as coisas* Foucault já demonstra o seu “método” arqueológico, isto é, o pensador desenvolve uma investigação dos procedimentos encontrados entre diversos olhares possíveis, não de modo a buscar uma história crescente, contínua, mas sim as formas de construção de um saber dentro de uma *epistémê* própria. Portanto, a finalidade da arqueologia foucaultiana não é a análise da progressão do conhecimento ao longo de uma história linear e contínua, trata-se de uma investigação pelas condições de possibilidades encontradas nestas *epistémês*.

Preocupado com o saber humano, o autor também nos mostra a possibilidade de pensar como as marcas fundamentais do conhecimento humano se desenvolveram em meio a jogos de semelhanças, encontradas primeiramente nas representações. Isto é, até o final do séc. XVI e meados do XVII, a associação dos saberes pela semelhança e similitudes, e as diversas formas de representação humana, tanto de suas práticas como de seus conhecimentos, desempenharam um papel construtor no saber da cultura ocidental (FOUCAULT, 2007, p. 23).

preexistem à minha existência: vida, trabalho, linguagem. Este é o principal aspecto da descontinuidade entre a idade clássica e a idade moderna: a teoria da representação desaparece como base de todas as ordens possíveis.

O que se pode observar, por exemplo, quando no período renascentista as diversas formas de conhecimentos representativos marcam diretamente as construções estabelecidas no jogo das semelhanças e representações, sejam estas nas pinturas, nas esculturas, mas também nos próprios modos de vida das pessoas umas em relações as outras, é a própria forma de constituição do sujeito. Em outras palavras, podemos dizer que o saber se destaca pela soma e associações de diversos pontos de vista para constituição do indivíduo enquanto tal. Assim, o jogo das semelhanças, durante a renascença, tornou-se característica fundamental para constituição do saber humano.

Assim, “A representação – fosse ela festa ou saber – se dava como repetição: teatro da vida ou espetáculo do mundo, tal era o título de toda linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar” (FOUCAULT, 2007, p. 23). Nesse sentido, temos que a representação se pauta nesse jogo de semelhanças, ela torna-se o próprio movimento dos seres humanos nesse palco que denominamos de vida. Até o final do século XVII, a representação é entendida em todos os seus elementos, com suas imagens, nos diversos olhares que elas nos são apresentadas, ou ainda, nas próprias formas que fazem nascer, como o próprio modo de constituição da vida humana.

A partir do exposto, podemos afirmar que o tema do sujeito em Foucault permeia seu pensamento desde as suas primeiras obras arqueológicas. Pois, quando observamos o autor escavar os documentos e discursos (por isso arqueologia) sobre o sujeito, encontramos um sujeito do saber e sob esse a afirmação que o homem enquanto tal não existe, pois o que há são discursos sobre os indivíduos, nunca o homem em si, autônomo e completo. Vale ressaltar que essa afirmação não diz respeito a eliminação do ser humano, mas sim que não há esse homem constituído pelos discursos científicos. Significa dizer também que existem os sujeitos, isto é, os seres humanos que têm acesso a determinados discursos e representado por estes, bem como sujeitos lançados ao mundo por meio de representações dos saberes e das suas próprias relações existenciais.

O movimento epistêmico realizado por Foucault tem como foco o questionamento de nossa própria existência. Um debate tão caro e extenso para a filosofia, mas que ao nos lançarmos sobre um passado (por isso genealogia) no qual é possível o encontro com inúmeras perspectivas de formação de conhecimento humano, acabamos por questionar nós mesmos enquanto sujeitos de poder que anuncia um discurso que se pretende verdadeiro sobre o mundo e sobre os demais indivíduos. Dessa maneira, o que está em questão para o autor nesse momento não é simplesmente o sujeito, mas sim os mecanismos nos quais este se encontra submetido, disciplinado, docilizado, marginalizado, excluído, dominado, etc.

Tais movimentos, que constituem o humano, são encontrados no que o autor denominou de *jogos de verdades*, ou seja, é a partir das relações e das técnicas que o próprio sujeito estabelece para compreensão e constituição de si que nomeamos o que é e deixa de ser o sujeito. Conforme afirma Araújo (2008, p. 95), “o homem se produz usando técnicas de produção, comunica-se por meio de técnicas que são os sistemas simbólicos, governa a si e aos outros por relações de poder e, finalmente, elabora técnicas para voltar-se para si, para as tecnologias do eu”. De modo que quando pensamos ter encontrado o homem, o que encontramos não deixa de ser modos e novas formas de subjetividades.

Assim, temos por um lado o trabalho arqueológico que busca encontrar ordens ou configurações de como e por que um determinado saber se constituiu enquanto tal e deste fazer uma experiência ou momento crítico, uma análise. E, paralelo a este, encontramos as análises que procuram dar conta de uma constituição do sujeito dentro de uma trama histórica, uma vez que há um interesse arquitetônico em procurar ligações entre os discursos de verdade e as relações criadas a partir desses. De maneira que encontramos em Foucault o trabalho genealógico como uma analítica interpretativa sem pretensão ontológica ou epistemológica e sem o abandono total da perspectiva arqueológica.

A operação que se encontra no trabalho do genealogista, consiste na evocação e ao mesmo tempo eliminação de uma origem do saber e da cultura ocidental, isto é, na eliminação de uma única e verdadeira origem, de uma *Ursprung* em termos nietzschianos. Nesse sentido, temos que o autor visa abordar em uma história e em uma historicidade as práticas e os modos de produção das diferentes forças emanadas, os diversos dispositivos e mecanismos de poder, as instituições que produzem efeitos principalmente sobre os corpos, as populações, as doenças, a sexualidade, a governabilidade, as ciências humanas, o direito, a medicina, bem como as várias instituições pedagógicas e disciplinares.

Em suma, temos que o arqueogenealogista interpreta ou realiza uma história do presente, mostrando que as transformações históricas se constituíram como responsáveis pela nossa atual constituição enquanto sujeitos constituídos pelas ciências, normalizáveis por disciplinas e dotados de uma subjetividade através da invenção de uma ciência do e sobre o corpo (ARAÚJO, 2008, p. 102-103). Assim, podemos afirmar que o trabalho de Foucault não reside somente em uma crítica do passado a partir do presente, mas ao olhar o modo com o qual esse passado vem construindo uma tradição que é considerada um discurso de verdade, o autor pretende levantar uma crítica ao sujeito a partir dos seus próprios modos de subjetivação e mecanismos de poder que constituem nos indivíduos os valores sociais, políticos, sexuais, médicos, etc.

Nessa perspectiva, sob o olhar arqueogenealógico, o sujeito foucaultiano é histórico – isto é, muda temporalmente – mas com a ressalva que essa história não é cumulativa, evolutiva, progressiva e contínua. Pelo contrário, é descontínua, se realiza por saltos e cada sujeito, em determinados movimentos históricos, possui um sentido próprio, válido apenas para aquela *epistème*.

Se, por um lado, temos um sujeito histórico, fruto de rupturas e mudanças epistêmicas, por outro, torna-se preciso rodear e interrogar as camadas que o envolvem e que o constituem. E, ao adentrar com essas discussões no campo educacional, no sentido mais amplo do termo, isto é, educação como modo de constituição do indivíduo e não simplesmente formal ou familiar, vale compreender as práticas discursivas e não discursivas, os vários saberes, os modos de subjetivação e mecanismos, bem como os dispositivos de poder que impelem as práticas de liberdades individuais que, uma vez expostos e questionados, demonstram como esse sujeito chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente o que dizemos dele. Enfim, o que víamos anteriormente ao pensamento de Foucault, com o pensamento racionalista, empirista e, sobretudo, o iluminista, era um sujeito já dado. Isto é, um sujeito racional, empírico ou transcendental. Cabe-nos agora explicar como se formou esse personagem que está aí e que denominamos de sujeito.

O pensamento de Foucault vai de encontro a grande parte da tradição ocidental, a qual acreditava que os homens eram frutos de sua razão, constatada a partir de uma disposição natural de raciocinar e de experimentar o mundo. Assim, Foucault nos apresentou uma arqueogenealogia do indivíduo para evidenciar outros tipos de saberes, de formas humanas e de inúmeras relações criadas à margem da história. Pois, o que foi construído por grande parte do discurso histórico ocidental não foi o saber do outro, do marginalizado e do excluído, tanto social quanto politicamente. Pelo contrário, o discurso eleito pela tradição eurocêntrica foi o saber patriarcado, das instituições, dos impérios, do Estado, etc. e não os micros poderes, isto é, do louco, dos presos, dos gays, das mulheres (FOUCAULT, 2012, p. 266).

Nesse sentido, nos primeiros momentos do pensamento de Foucault, temos que este personagem que aí se encontra e que denominamos de sujeito é fruto de relações de saber-poder. Visto que os indivíduos, no seu campo social e educacional, bem como cultural e político são frutos das relações e das práticas de inclusão e exclusão, de dominação e dominado, e assim por diante. A partir desse movimento, encontramos a possibilidade da realização de uma filosofia crítica do sujeito justamente quando olhamos para as formas de saber-poder que emanam dos mecanismos e dispositivos de poder sobre os indivíduos. Uma vez que, segundo Foucault (2012, p. 266-267):

Foi o reaparecimento desses saberes que estão embaixo – saberes não qualificados, e mesmo desqualificados, do psiquiatrizado, do doente, do enfermeiro, do médico paralelo e marginal em relação ao saber médico, do delinquente, etc., que chamarei de saber das pessoas e que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam – que realizou a crítica.

Desse modo, o autor ressalta o fato de que tanto em um caso como no outro, isto é, tanto no saber-poder da erudição como naqueles que se apresentam enquanto desqualificados, o nosso olhar deve ser construído sob o fator epistêmico das lutas e conflitos. Somente assim existe a possibilidade de realização de uma genealogia: em um acoplamento do saber erudito, na sua maioria excludente e dominador, com os demais saberes que emanam na sociedade, sobretudo, os gays, femininos, negros, judeus, etc. Em outras palavras, denomina-se de “genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2012, p. 268).

Com isso, o autor nos convida a adentrarmos na dinâmica da história. De modo que possamos passar a visualizar as práticas históricas dentro do seu próprio movimento, nunca como algo isolado, isenta de valor, principalmente aquelas que tornam a ciência social objetiva possível. Ao contrário, ao usarmos um olhar arqueogenealógico somos levados a investigar uma interpretação tanto de si mesmo como também do mundo e das relações que ali se circunscrevem. Assim, podemos dizer que o projeto arqueogenealógico é um meio para a análise das discursividades, bem como a tática empregada a partir da qual reconhece os modos de subjetivação dos diversos saberes que brotam das formas discursivas para compreensão de nós mesmos⁴.

Conforme Deleuze (2005, p. 63), ao observamos que há um dito em cada época histórica e, ao lado desta um não dito sempre presente que se mostra como irreconhecível e coberto, o movimento talvez seja esse o maior princípio histórico de Foucault: o de demonstrar que atrás da cortina nada há para se ver, mas seria ainda mais importante, a cada vez, descrever a cortina ou o pedestal, pois nada há atrás ou embaixo. Isto é, o convite de Foucault não é o de revelar o que está oculto, o de descobrir algo que está escondido, pelo

⁴ Nas palavras do autor, temos que “enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade. Isso para situar o projeto geral” (FOUCAULT, 2012, p. 270). Nesse sentido, essas definições nos permitem situar o projeto arqueogenealógico como um veículo para identificação das tecnologias específicas de manipulação e constituição do sujeito, incluindo o próprio indivíduo que realiza tal investigação.

contrário, para o autor tudo já está aí, dado, por isso há tantos não ditos nos ditos. De modo que o nosso trabalho é o de descrever o que aparentemente nos é apresentado como, muitas das vezes, óbvio.

A condição à qual essa visibilidade se refere não é, entretanto, a maneira de ver de um sujeito. No sentido de nos questionarmos como esse sujeito conhece ou torna-se objeto do conhecimento. Segundo Deleuze, o próprio sujeito que vê já pertence a um lugar na visibilidade, exerce uma função derivada da visibilidade e o processo de ver concerne em colocar o próprio indivíduo como um *corpus* de palavras, de frases e de proposições. A questão é saber como se extraem desse *corpus* os enunciados que os atravessam. Ou ainda, quando nos inquietamos e podemos levantar uma série de questões, tais como:

o que é que se ver sobre tal estrato nesse ou naquele limiar? Não se pergunta apenas de que objetos se parte, que qualidades segue, em que estados de coisas se instala (*corpus* sensível), mas: como se extraem, desses objetos qualidades e coisas, visibilidades? De que maneira estas cintilam, reverberam, e sob que luz, como a luz se junta ao estrato? E mais, quais as posições do sujeito como variáveis dessas visibilidades? Quem as ocupa e vê? (DELEUZE, 2005, p. 72).

O que podemos observar a partir dessas colocações é que o projeto foucaultiano, tanto o arqueológico como o genealógico sobre o sujeito, não trata apenas de questionarmos as coisas que observamos, para assim induzir enunciados, mas sim que existem procedimentos (*processus*) de linguagem que enunciam e abrem perspectivas para uma maior visibilidade sobre os ditos e não ditos. Conforme Deleuze, o intuito de Foucault é fazer germinar e proliferar os enunciados em virtude de sua espontaneidade, de modo que se o visível exerce uma determinação, está se coloca enquanto determinação infinita ou descentralização, ao não atribuir a qualquer que seja uma substância desde sempre já dada.

Nesse sentido, seguindo a linha de pensamento de Deleuze sobre Foucault, uma vez que questionamos o sujeito para além dessa objetivação já dada, surge o seguinte questionamento: como podemos traçar algo ou chegar a problematizar a vida humana se o sujeito é sempre aquele que está preso nas relações de saber-poder, aos modos de subjetivação como vimos até agora, bem como aos ditos e não-ditos? Segundo Deleuze, após o período de problematização do saber-poder aconteceu um silêncio até chegar a *História da Sexualidade*, isso por que Foucault se encontrava incapaz de ultrapassar a linha das relações de saber-poder e chegar a questionar a vida a partir de suas próprias potencialidades.

Assim, ao ultrapassar o limite do sujeito enquanto objeto lançado no mundo, Foucault começa a desenvolver um pensamento não mais a partir do de fora, das relações de saber-poder que constituem os sujeitos. De maneira que o autor passa a olhar a vida sob um novo

eixo, isto é, o eixo de suas vontades individuais, segundo Deleuze, do lado de dentro, ou seja, o si. Nesse sentido, o *saber*, o *poder* e o *si* são a tripla raiz de uma problematização do pensamento humano (DELEUZE, 2005, p. 124). Em todo caso, essa nova perspectiva não vem anular as outras, pois, assim como o poder já estava presente no saber, o cuidado de si já estava presente desde o começo em Foucault, contudo, tal perspectiva, só pôde se destacar tomando distância e observando outras formas de relações, agora em vista de uma interiorização, como veremos no próximo capítulo.

2. UMA LEITURA DA HERMENÊUTICA DO SUJEITO DE FOUCAULT: O CUIDADO DE SI

Até aqui observamos que o trabalho realizado por Foucault se desenvolve a partir do seu olhar arqueogenealógico, primeiramente sobre o sujeito do Saber (arqueologia), em seguida o sujeito do Poder, ou ser-poder (genealogia) e agora nos debruçaremos sobre o sujeito do cuidado de si, ou ser-consigo (ética). De modo que possamos compreender como Foucault articula a relação entre sujeito e verdade para além dos seus primeiros escritos e das relações de saber-poder que aprisionam o sujeito, para que, subsequente a isso, possamos tomar esse modo de viver consigo como possibilidade da prática de liberdade, sobretudo no campo educacional.

Para tanto, tomaremos como base o livro *A hermenêutica do sujeito*, o qual desenvolve de forma precisa o desenvolvimento do cuidado de si no Ocidente, bem como seus limites na modernidade, de uma tal maneira que com essa exposição possamos traçar um esboço geral e entendimento do cuidado de si, que tem, por um lado, referência direta com o pensamento grego, principalmente o socrático-platônico, e que, por outro lado, se relaciona com o momento cartesiano.

O importante, de fato, será o legado deixado pelas relações do cuidado de si para os nossos dias, isto é, vale ressaltar que ainda hoje não conseguimos viver sem criarmos uma ligação direta com a racionalidade desenvolvida no período cartesiano e que de alguma maneira nos impossibilita de cuidarmos de nós mesmos. Nesse contexto, a validade e importância de pensarmos uma ética do cuidado de si, de modo que esse cuidado almejado sirva de base para uma reflexão mais profunda no âmbito educacional. Uma vez que a educação não pode mais ser pensada a partir de um sujeito em relação à verdade, seja à maneira dos gregos, seja como tratavam os autores que tomam como base o pensamento de Descartes, como veremos ao longo desse capítulo.

Para que seja possível o falar de um sujeito, Foucault inicia sua análise arqueológica e genealógica, fazendo referência ao preceito delfico *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), que para ele tem uma estreita relação com o *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo). Segundo o autor, esta fórmula do cuidado de si mesmo é a perspectiva originária da questão do sujeito, isto é, o *epiméleia heautoû* é o princípio da questão do conhecimento do sujeito e este primado estabelece uma relação direta com o conhece-te a ti mesmo desenvolvido por

Sócrates. Uma vez que para Foucault (2010, p. 9): “Sócrates é o homem do cuidado de si e assim permanecerá”.

Contudo, não foi Sócrates o primeiro que se pronunciou sobre o ocupar-se consigo mesmo, mas a forma como ele conduziu a sua vida introduziu no pensamento filosófico ocidental essa característica. Anterior a Sócrates, essa afirmação era utilizado como um dos três preceitos deíficos: o primeiro era o *medèn ágon* (“nada em demasia”) que afirmava que o ser humano não poderia viver de excessos, que tudo tinha sua medida certa e que quando o homem fosse se consultar com o oráculo, não devia pronunciar mais que as questões úteis à sua existência; o segundo preceito era o *engyé* (as cauções) que dizia respeito ao fato do indivíduo não prometer aos deuses, nem a sua própria vida, mais do que ele pode cumprir, de modo a pedir e realizar somente aquilo que lhe cabe, assim o indivíduo deve prometer somente aquilo que pode cumprir; por fim, o terceiro preceito que é o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), afirmava que quando o ser humano tiver de consultar o oráculo que antes procure cuidar de ver em si mesmo o que tens precisão de saber. Este último será tomado fortemente ao longo da cultura grega, principalmente com a figura de Sócrates que o desenvolverá com estreita relação com o *epiméleia heautoû* - cuidado de si mesmo (FOUCAULT, 2010).

Esta relação (do cuidado de si mesmo e do conhece-te a ti mesmo) se dá, em ambos os casos, na existência das preocupações do indivíduo sobre si mesmo e em relação a sua forma de se conduzir no mundo, isto é, Foucault coloca que nos dois casos será preciso certa ocupação do sujeito consigo mesmo, de modo que passamos a ter um conhecimento sobre nós mesmos e que nunca deixemos de esquecer quem de fato somos, da forma como fez Sócrates frente ao seu julgamento negando as formas que lhe eram impostas.

Quando Sócrates vai fazer sua defesa perante seus acusadores e seus juízes, ele diz não se sentir envergonhado por estar naquela situação, muito pelo contrário, Sócrates afirma estar extremamente orgulhoso por poder interpelar as pessoas e lhes dizer para ocupar-se consigo mesmas, sendo essa, uma ordem dada pelos deuses e a qual Sócrates obedece. Em seguida, Sócrates, retomando o tema do cuidado de si, diz aos atenienses, que se realmente for condenado, quem perderia, seriam eles próprios, pois não teriam mais ninguém para incitá-los a se ocuparem consigo mesmos.

Assim, o conhecimento de si incitado por Sócrates começa a deixar de lado o cuidado de si, uma vez que nos preceitos deíficos as pessoas antes de receberem qualquer instrução tinham que primeiro cuidar si. Assim, o conhece-te a ti mesmo a partir de Sócrates se ampliou para além de um puro cuidado consigo para um *gnôthi seautón* (conhecimento de si). E de

uma tal forma que se transformou numa referência para uma conduta moral, principalmente por causa do “*gnôthi*” (do conhecimento). O que se encontrava nos oráculos de Delfos eram respostas e profecias obtidas e consideradas verdades absolutas, de maneira que os indivíduos antes de se consultarem deveriam ter o cuidado consigo para assim receber as verdades dos oráculos. Com Sócrates esse cenário mudou, é preciso buscar em si as verdades através da sua ascese pessoal e intelectual. Assim, com o passar do tempo, as pessoas passaram a procurar em si mesmas as respostas para as explicações do mundo, não mais a partir de princípios já dados e apresentados pelas forças da natureza.

Ressaltamos que Foucault não atribui juízo de valor algum nas suas colocações, no sentido de afirmar que a culpa seja de Platão ou Sócrates desse olhar voltar a si mesmo, sua intenção é apenas de mostrar como ocorreu essa transformação no mundo grego. Se anteriormente a Sócrates as pessoas conduziam suas vidas como uma simples arte de viver, ocupavam-se com as coisas do mundo e quando precisavam de opiniões e verdades sobre as coisas que não conheciam procuram os mestres, os oráculos, para que eles lhe ajudassem, com o pensamento socrático-platônico, as pessoas passaram a buscar o conhecimento consigo mesmo de modo a ocupar-se de si, no sentido de não procurarem mais no mundo as respostas para suas questões, mas em si mesmas.

Com isso, queremos dizer que o pensamento socrático-platônico se torna o símbolo e a perspectiva originária de um princípio que não é estático, nem preso a um momento histórico ao qual Sócrates se encontrava. Mas ao contrário, Sócrates simboliza o primado de um movimento no qual não cessou de caracterizar a cultura grega e, posteriormente, helenística e romana. Isso por que com o “ocupar-se de si mesmo”, ou o “conhece-te a ti mesmo”, Sócrates inaugura um momento que evidencia o conhecimento próprio, de si, e este se estende por vários momentos ao longo da história da humanidade, ou pelo menos a quase toda forma de conduta humana que tem como pretensão o princípio da racionalidade moral.

Observamos com isso que a expansão do ocupar-se consigo cria uma relação com o que o filósofo nomeia de o governo de si mesmo. Em suma, o sujeito passa a ocupar-se consigo mesmo na medida em que passa a ocupar-se com os outros, e esse movimento, denominado de governo de si e governo dos outros, se desenvolveu quando o sujeito passou a construir uma atitude frente aos demais indivíduos, isto é, uma preocupação com a *polis*.

Desse modo, segundo Foucault (2010, p. 42), “ocupar-se consigo para poder governar, e ocupar-se consigo na medida em que não foi suficiente e convenientemente governado”. Para o autor, o governar a si mesmo se instala nos diálogos de Platão quando o indivíduo pretende governar os outros, a fim de poder governar a cidade e poder ocupar-se com seus

concidadãos de modo justo e verdadeiro. Porém, essa prática implica numa primeira problematização de cunho educacional, uma vez que, sendo governo ou governado, tenho que ocupar-se consigo de modo a refletir sobre quem sou, quem são os indivíduos que estão nessa relação de governo de si e como se constituíram enquanto governantes.

Todavia, segundo Foucault, a questão primordial a ser colocada é: quem é esse consigo que deve governar? Quem é esse *si mesmo* que deve ocupar-se? Ao longo de nossa exposição colocamos, desde o cuidado de si desenvolvido com os preceitos deíficos, a conotação “si”, contudo, somente agora com Platão é que uma possível definição pode ser estabelecida.

Em outras palavras, a pergunta que permeia a discussão de Foucault é o que é esse sujeito que é capaz, através do *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo) e do *gnôthi heautón* (conhece-te a ti mesmo), de governar a si mesmo e aos outros? Ou seja, o que é o *heautón* (si mesmo)? “sujeito do cuidado, objeto do cuidado? O que ele é?” (FOUCAULT, 2010, p. 49).

Por meio dessas perguntas, o intuito de autor é chegar ao encontro do que seria uma primeira definição de sujeito dada por Platão através de Sócrates e que caracteriza a cultura grega. Segundo Foucault, ocupar-se consigo mesmo é ocupar com a sua própria alma. Nesse sentido, não há distinção entre corpo e alma, no sentido de material orgânico, nosso corpo deve ser entendido como alma.

Para o autor, a questão não é se existe uma alma vegetativa, racional ou não racional, o ponto é se foi possível o conhecimento dessa alma de maneira que tal movimento venha a afetar o modo como agimos e nos comportamos no mundo. Com isso, o que está em jogo é uma linguagem a partir da prática do conhecimento de si desenvolvida pelo sujeito, isto é, o meio como o indivíduo torna-se capaz de evocar tais questionamentos sobre si mesmo, pelo fato de dispor de linguagem, bem como ser um sujeito de relações, proporcionou um modo de viver e de afirmação da existência. O sujeito, conhecendo sua alma, ou seja, a si mesmo, pode denominar os seus sentidos, corrigir as más tendências e viver um processo de libertação e desenvolvimento dessa alma (FOUCAULT, 2010, p. 52).

O que é significativo para o pensamento de Foucault é a questão do sujeito que fala, que discursa e que debate. Nesse sentido, e considerando que estamos falando do mundo grego, não é o corpo que se serve da linguagem, mas sim a alma, pois ela também é esse corpo. Para os gregos, e segundo Foucault, só pode existir o corpo, ou qualquer outro instrumento que se sirva dele, por que existe uma alma que é capaz de articular todas as funções corpóreas e os meios necessários para manipular o corpo, bem como só pode existir uma alma, se existir um corpo que a hospede e a mantenha em constante movimento.

“Portanto, o sujeito de todas essas ações corporais, instrumentais e da linguagem é a alma: a alma enquanto se serve da linguagem, dos instrumentos e do corpo” (FOUCAULT, 2010, p. 52). Assim, a definição de alma se dá como aquela que se serve do corpo, dos instrumentos linguísticos que dispõe esse corpo e de todo o mais que ele é capaz de produzir.

Compreendemos que ocupar-se consigo mesmo é um exercício da alma ao servir-se do corpo e dos demais instrumentos de manipulação deste, como a linguagem. Então, de fato, nos resta uma pergunta: como podemos melhor compreender esse elemento, denominado de alma? Em outras palavras, como é possível então essa alma conhecer a ela mesma, ocupar-se, servir-se da linguagem? Como essa alma é capaz de criar e manipular a linguagem?

A hipótese que o pensador irá chegar sobre essas perguntas, no contexto grego antigo, diz respeito à existência de um ser divino. Pois, só é possível a alma ocupar-se consigo mesma, voltar-se a ela mesma, conhecer o seu próprio eu, na medida em que existe um ser soberano a ela e que detenha de um alto grau de perfeição para que seja capaz de conceber tal feito e tal conhecimento à alma para que ela tenha condições de desdobrar-se sobre si mesma. Assim, só é possível conhecer a si mesmo e cuidar de si no momento em que reconheço que existe algo que possa conceber essa atividade em minha alma, como um tipo de ser divino. A partir do momento que o indivíduo consegue realizar essa manobra, isto é, a de encontrar em si mesmo uma alma superior a todas as outras, é que ele se torna capaz de governar os outros, pois ele já governou a si mesmo.

Portanto, até aqui tentamos mostrar, de forma ampla, algumas das principais características de uma ética/estética da existência num período denominado por Foucault de Grécia arcaica. Agora elegeremos algumas das características do período helênico, que se encontram no começo de nossa era entre os séculos I e II, e, depois, concluiremos com o surgimento do cristianismo. É importante observar que elegemos esses pontos precisamente porque tais saltos mostram o desenvolvimento do cuidado de si no Ocidente.

Foucault demonstra a existência de uma ruptura entre esses dois períodos, da Grécia na qual ele destaca a figura de Platão, e o período helênico, agora com a figura de Sêneca, Cícero e Epicuro. O cuidado de si mesmo que outrora era ligado puramente ao exercício de si, depois ao desenvolvimento do conhecimento de si, como conhecimento da sua alma de modo a colocar esta superior ao seu corpo para assim poder governar a si e aos outros, com o fim do período grego terá uma nova roupagem.

É preciso “reivindicar-se a si mesmo” afirma Foucault ao mencionar a carta de Sêneca a Lucílio. Nos seus termos, “[...] quer dizer, é preciso colocar a reivindicação jurídica, fazer valer seus direitos, os direitos que se tem sobre si mesmo, sobre o eu que se acha atualmente

carregado de dívidas e obrigações das quais deve livrar-se [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 78). Posto isso, observamos que o conhecimento de si vai seguir um novo direcionamento voltado para uma reivindicação dos indivíduos frente a seus direitos, um cultivar-se ou mesmo um honrar-se que transborda o simples conhecimento de si enquanto alma, de modo a questionar uma postura que concerne a uma prática efetiva de si.

Uma das primeiras características desse novo período é conceber o cuidado de si (agora visto como um “reivindicar-se a si mesmo”) como algo coextensivo à vida dos indivíduos. Diferentemente do mundo grego clássico, no qual era preciso certa maturidade para que os homens pudessem ocupar-se consigo mesmo, ter um conhecimento sobre si mesmo, no início do medievo é preciso sempre ocupar-se consigo, desde os primeiros momentos da vida até a sua maturidade.

No mundo grego, era preciso que os jovens deixassem os pedagogos de lado e ingressassem na vida pública e política para, depois de certa maturidade, pudesse chegar a ocupar-se a si mesmo. Nesse novo período, não será no fim da adolescência que é possível conhecer a sua alma, será preciso cuidar-se de si durante toda sua existência, é preciso voltar-se para si durante toda sua vida. A atividade de si deve percorrer toda sua existência. Para tanto, Foucault traz a afirmação de Epicuro que diz que é preciso filosofar todo o tempo, isto é, deve-se ocupar incessantemente consigo em todos os períodos da sua vida, isto é, deve-se cuidar de si desde jovem e não se deve abandonar o cuidado de si quando se é velho.

Pois bem, se só poderíamos filosofar, cuidar-se, ocupar-se, governar-se, consigo mesmo outrora em certo período de nossas vidas, agora devemos entrelaçar toda existência do indivíduo ao cuidado, mesmo que essa teia ocasione novas consequências, como afirma Foucault (2010, p. 78):

Essa recentralização ou essa descentralização do cuidado de si, do período da adolescência ao da maturidade ou final da maturidade, acarretara algumas consequências, a meu ver, importantes. Primeiro, a partir do momento em que o cuidado de si torna-se assim uma atividade adulta, sua função crítica vai evidentemente acentuar-se, e acentuar-se cada vez mais. A prática de si terá um papel corretivo tanto, ao menos, quanto formador. Ou ainda, a prática de si tornar-se-á cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural, à vida dos outros.

Com essas exposições, observamos que se o indivíduo que passa toda uma vida ocupando-se consigo mesmo, esse movimento desenvolverá importantes resultados em sua existência. Uma delas é o fato de que os indivíduos, aqueles capazes de uma prática constante de si ao longo de sua vida, serão indivíduos mais críticos, tanto de si como dos outros. Por desempenhar tanto um papel de castrador, limitaram suas zonas de interesse, no que diz

respeito ao conhecimento de si, pois eles serão mais seletos e auto referenciáveis, como também formadores, uma vez que eles passam a acreditar que têm mais conhecimentos e querem instruir outros indivíduos a ver o mundo da mesma forma deles.

Ambas afirmações fazem com que o cuidado de si se torne cada vez mais uma atividade crítica do indivíduo em relação aos outros e em relação a si mesmo no mundo helênico. Para constatar isso, basta observar os exemplos dos imperadores mencionados por Foucault, os quais quanto mais desempenhavam seu poder, mais limitavam e submetiam indivíduos a eles, como também instruíam novos indivíduos a tais atividades que não se caracterizavam mais como simples atividades da alma como na *Paidéia* grega.

Foucault afirma que a filosofia, enquanto sua relação com o cuidado de si, desempenha um papel medicinal. Tal afirmação diz respeito à colocação dos epicuristas quando definem *pathos*. Para eles esse termo era entendido ao mesmo tempo enquanto paixão e doença, a evolução de uma paixão como a evolução de uma doença. Epicuro, por exemplo, procurava conscientizar as pessoas que comprar e possuir bens materiais, não as tornaria mais felizes, como elas acreditavam, faziam o contrário, acabavam por afastar o conhecimento de si e de uma prática de si. Essas práticas só faziam com que as pessoas ficassem mais tristes pois nunca se saciariam com as coisas que compram e se afastariam cada vez mais de uma forma de existência que valorizassem o seu ser pessoal em favor das coisas do mundo exterior a elas.

Nesse sentido, a meta de dirigir uma prática de si durante toda sua vida era a de, no futuro, poder desfrutar de uma vida digna e feliz, vale salientar que embora a prática de si seja dirigida a todos, apenas alguns seriam privilegiados. Isso porque, por exemplo, na escola de Epicteto, que também se encontra no período helênico, nem todos eram chamados para serem alunos, apenas aqueles que detinham alguns privilégios sociais e políticos na sociedade para poder desfrutar do ócio. Assim quando falamos em uma educação para todos, temos que pensar quem é esse “todo” que está destinado à educação.

A escola e o educar se pautavam na retirada desse cidadão, uma vez que não eram todos considerados cidadãos, como mencionamos, que se encontrava em um estado de não saber de determinados conhecimentos sobre a vida e muito menos de si, para um estado em que esse indivíduo pudesse dedicar-se a sua existência como uma prática constante de si mesmo.

A relação do eu com o outro se dava numa questão de mestria, no sentido de que se eu detenho mais saberes sobre mim mesmo, eu posso facilitar que você também possa desenvolver um voltar-se a si mesmo, observando o exemplo que sou em relação a você. Isto

é, essa ajuda do indivíduo com os outros faz referência há um fazer com que o jovem saia de sua ignorância, de um estado que ignora o próprio saber. Pois, é somente tendo a consciência e não apenas a memorização do conhecimento, que o homem vem a ser capaz de observar que o saber é o resultado do próprio saber e não do estado de ignorância que estava sucumbido por não ter condição de ignorar a própria ignorância.

Foucault (2010, p. 117) afirma: “o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito”. Com isso, nos cabe a pergunta: quem é esse mestre? Esse é o filósofo. Para Foucault, o filósofo é o ser que tem como papel principal, na constituição do sujeito, do eu em relação ao outro, ao corrigir, ao conduzir e ao transportar a passagem da ignorância ao saber.

Contudo, o indivíduo deve tender para um *status* de um sujeito que ele jamais conheceu em sua existência. Outra pergunta que nos cabe, para entendimento do pensamento de Foucault sobre a constituição do sujeito, se refere ao que é esse estado patológico, ou mesmo que lugar-comum é esse que se encontra o cidadão e que por sua vez deve sair por si mesmo, com uma simples ajuda do seu mestre. Esse estado, denominado por Foucault de *stultitia*, numa referência aos textos de Sêneca, é um estado moribundo em que o indivíduo não tem cuidado consigo mesmo. É o estado que está à mercê das coisas exteriores e que é totalmente influenciado por elas sem a mínima precaução.

Então, pergunta Foucault (2010, p. 121): “qual é, pois, a ação do outro que é necessária a constituição do sujeito por ele mesmo? ” Em outras palavras: como fazer com que o sujeito saia desse *stultus* e passe para um indivíduo *sapiens*? A resposta é direta; ele não pode sair sozinho. É preciso outro indivíduo para fazer com que ele deixe seu estado de inércia, isto é, migre de uma não compreensão e preocupação de si para o desenvolvimento do cuidado de si.

Um indivíduo que já se preocupa consigo deve instruir o indivíduo ignorante. Nesse movimento, será preciso um sujeito que tenha o domínio de si, para instruir outros indivíduos, essa prática encadeia o movimento que Foucault denomina de governo de si e governo dos outros. Em suma, somente um indivíduo que governa a si mesmo, pode instruir outros indivíduos a essa atividade prática.

Foucault (2010, p. 121) afirma que “esse operador que se apresenta é, com certeza, o filósofo”. Portanto, para o pensador, o filósofo se apresenta como o único capaz de governar os homens, de governar a si mesmo e de governar aqueles que detêm a capacidade de governar a si mesmo, como também encadear o movimento para que outros indivíduos

também desenvolvam essas atividades, de modo a constituir uma prática eficaz e determinante na cultura de um povo. Somente o filósofo detém uma “ética da palavra”, de uma *parrhesia*, de uma necessidade entre seus companheiros de nada esconder um do outro e de uma *filia*, uma valorização de seus pares.

Nesse sentido, o filosofar não mais se configura como uma atividade contemplativa, ela se coloca como um *ethos*, como um modo de conduzirmos nossas vidas, tanto na relação consigo mesmo como também na relação dos outros conosco. O que é preciso entender é que esta forma de comportamento do indivíduo se dá sempre no impasse de um em relação aos outros, em um jogo de relações verbais.

Com o desenvolvimento desse novo *ethos*, o pensador expõe algumas implicações sobre essa nova forma de filosofar e de conduzir uma vida pautada numa existência de si. A pergunta é: como fazer para viver como se deve viver? É justamente nesse período helênico que é colocada a pergunta que ainda hoje encontramos dificuldades em responder: qual é o saber que possibilitará viver como devo viver, como devo viver enquanto indivíduo, enquanto cidadão e enquanto ser de relações com outros indivíduos?

Diferentemente das implicações colocadas por Platão, sobre a alma e a cidade, que se baseava no desenvolvimento do governo de si para o governo dos outros e o desenvolvimento de uma *polis*, no período helênico a questão já se pauta em quais os conhecimentos que o indivíduo deve ter para poder desenvolver essas atividades. Sendo assim, Foucault irá afirmar que essa implicação gerou uma nova cultura, não mais a de um ocupar-se consigo mesmo, mas sim a de uma cultura de si.

Foucault (2010, p. 162) afirma que “podemos dizer que na época helenística e romana houve verdadeiramente uma cultura de si”. Esta cultura de si pode ser entendida sob quatro principais características: primeiramente pode-se falar de uma cultura quando temos uma sociedade que dispõe de um conjunto de valores que têm entre si um mínimo de coordenação, isto é, uma sociedade que já dispõe de um certo tipo de saber sob uma ótica de um governante, de um sistema de hierarquia; segundo, pode-se falar de cultura quando esses valores são comuns a todos mas não acessíveis a todos, de modo que os que sabem mais possam instruir outros, como vimos anteriormente com o caso da mestría; num terceiro ponto, Foucault demonstra que mesmo não sendo acessível a todos, uma cidade deve fazer com que esses valores possam ser atingidos por todos sob certas conduta precisas e regradas; e por fim, pode-se falar que o desenvolvimento da cultura ocorreu no período helênico clássico quando observamos a efetivação desses três elementos anteriores.

Em outras palavras, uma cultura de si é desenvolvida no período helenístico, pois neste ocorreu uma organização e um reorganização dos valores tradicionais sob certas condutas regradas, exigentes e sacrificais. Assim, o *ethos* que foi gerado, aquele no qual os indivíduos passaram toda sua existência voltada à prática de si, fez com que criassem uma cultura de si que trouxe novas implicações, mas também o seu fim.

Tradicionalmente, consideramos o período helenístico como um momento de transição entre o esplendor da cultura grega e o desenvolvimento da cultura romana. Para Foucault, o período helênico-romano se dá entre o período grego e o surgimento do cristianismo, mas o que de fato importa é que em ambos os momentos, tanto no período helênico como no romano, houve verdadeiramente uma cultura de si. A primeira característica colocada pelo autor sobre essa cultura, diz respeito à noção de *salvação*. Sabemos que esse termo traz uma grande variação compreensiva. Contudo, veremos como Foucault a caracteriza, pois esta torna-se essencial para compreensão dos últimos séculos do período helênico, como também para o desenrolar de práticas que marcaram o surgimento do cristianismo.

Segundo o autor, a salvação se inscreve em um sistema binário, pois, situa-se entre a vida e a morte, ou entre a mortalidade e a imortalidade, deste mundo para outro. Apesar de encontrarmos esse termo nos escritos de Platão⁵, embora Foucault não faça menção a tal afirmação, concordamos com o autor que só houve essa intensificação no desenvolvimento cultural que ocorreu nos primeiros séculos da nossa era.

Foucault demonstra uma associação da palavra salvação a ideias de cunho religioso. A cultura de si favoreceu também um “salvar-se a si mesmo”, algo que em outras palavras tem relação com a trama de acontecimentos do mundo ou ligados, mas não diretamente, a noção de Deus, da eternidade. A palavra *sózein* (salvar) faz referência a várias outras noções, como salvação de Deus, ou reencarnação de Cristo, como, por exemplo: as ideias de guardar, proteger, conservar, manter em torno de algo uma proteção que lhe permitirá conservar-se no estado em que está; ou ainda, *sózein* pode ter um sentido bem positivo, como o de fazer o bem, quer dizer, assegurar o bem-estar aos indivíduos. Em suma, e a partir daí, a palavra *sózein*, tanto atribuída como verbo salvar, ou como substantivo salvação (*soteria*), não pode reduzir-se “a algo como a dramaticidade de um acontecimento que permite, em nossa

⁵ Mais precisamente no livro X da *República* de Platão, no qual encontramos o mito de Er que de maneira geral narra à transcendência das almas desse mundo sensível para um outro mundo suprassensível, ou visse versa. Contudo, importa-nos ressaltar que as almas deveriam salvar-se, salvar-se para salvar outras almas. Com efeito, parece que essa noção não tem um sentido tão específico para o termo salvação que ocorreu no fim do helenismo, como veremos no desenvolvimento conceitual desse ao longo dessa parte do trabalho.

existência, a morte em vida, a mortalidade em imortalidade, o mal em bem, etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 166).

Compreendemos que a prática do “salvar-se a si mesmo” é uma prática individual, mas também estabelece relações com outros indivíduos. Porém, a ênfase que Foucault estabelece diz respeito a um escapar de certas dominações exteriores a nós mesmos de modo que possamos não ser escravizados por nada que esteja no mundo exterior a nós. Conforme observamos anteriormente, não trata simplesmente de uma negação do mundo em vista de si mesmo, mas sim de um modo de conduzirmos nossas vidas selecionando certas exterioridades em favor de uma existência voltada ao cuidado de si.

Conforme afirma Foucault (2010, p. 166-167), “Salvar-se é uma atividade que se desdobra ao longo de toda a vida e cujo único operador é o próprio sujeito [...] A salvação é, portanto, uma atividade permanente do sujeito sobre si mesmo”. Mas por que então esse sujeito, que já não é mais somente alma, deve salvar-se? A resposta é clara, para poder cuidar-se de si mesmo e ter uma vida feliz longe de influências exteriores. Nesse momento, até mesmo a noção de entidade superior, ou ideias como a eternidade, imortalidade, não eram entendidos como fora da relação do sujeito consigo mesmo. Elas eram encontradas não mais numa ascensão da alma, mas numa salvação de si mesmo.

Em outras palavras, podemos afirmar que essa salvação diz respeito à busca do sujeito pela verdade, uma verdade na qual é objeto de uma relação consigo e na qual é possível encontrar em si sua própria completude. Foucault nos mostra que não é o sujeito que deve transformar-se, no sentido de buscar uma verdade exterior num ocupar-se consigo mesmo, basta que o sujeito seja o que ele é para ter um acesso à verdade que lhe será aberta pela sua prática de salvar-se a si mesmo.

É nesse ponto que o período helênico se distancia do grego clássico, pois há uma inversão da forma como nos ocupamos com nós mesmos ao passo que se cria uma nova teia de relações que encadeia o próximo período. Anteriormente, observamos que quem havia de ocupar-se consigo era preciso ocupar-se com outros, assim, salvava a si mesmo na medida em que salvava os outros. Pois bem, agora, “é preciso ocupar-se de si porque se é si mesmo e simplesmente para si” (FOUCAULT, 2010, p. 168).

Em outras palavras, os outros serão salvos na medida em que passo a salvar cada vez mais de mim mesmo. A salvação dos outros, isto é, “a maneira de nos ocuparmos dos outros de modo a possibilitar sua salvação, ou ajudando-os na sua salvação, se dá quando cuidamos cada vez mais de nós mesmos, da vontade e da aplicação que dedicamos à nossa própria salvação” (FOUCAULT, 2010, p. 170 passim 182).

Uma nova relação se estabelece: “Cuida-se de si para si”. Essa se dá de si para consigo mesmo e estabelece novas desvinculações, tanto de cunho pedagógicas como de relações políticas. Pois, o imperador, por exemplo, diferentemente do período grego e já rompendo com o helênico-românico, encontra a lei e o princípio do exercício de sua soberania na relação de si para consigo mesmo e não mais nas relações com os outros.

Temos nesse novo período um sujeito que precisa aplicar-se a si mesmo e isso significa ser preciso desviar-se das coisas que nos cercam. Tudo que distraia nossa atenção, ou suscite nosso zero, ou que vire nosso olhar, ou qualquer outra forma que nos direcione para outro lugar, deve ser descartado, pois a única direção que devemos voltar a nós mesmos. Pois bem, assim sendo, o indivíduo nessa nova etapa converter-se a si, isto é, faz uma volta em direção a si mesmo.

Assim, com o desenvolvimento em direção a si e somente a si, surge um novo período a ser tratado na obra de Foucault, o que ele denomina de era cristã. A história, para o autor, sempre foi uma história do presente, será ao pensar o presente que o autor resolve fazer essa volta “histórica”. A história se dá a partir de saltos, como vimos no capítulo anterior Foucault não tinha a intenção de fazer história, conforme Paul Veyne (1985) nos mostra, a história para o autor aqui em questão era uma invenção, está não como algo banal ou simplório, mas numa relação criativa e complexa de pensar a atualidade que o cerca.

Compreendemos que o filosofar foucaultiano é como uma forma de reflexão sobre o presente. Então, essa volta ao mundo grego, depois helênico, romano, e por fim cristão, é uma forma de nos questionarmos, como, ou sob quais condições, pensamos o cuidado de si no mundo contemporâneo. Segundo Veyne, essa última fase de Foucault é decisiva, pois o mesmo se encontra com sérios problemas de saúde e está se questionando sobre sua própria vida. “Foucault vai tratar de impor uma de suas preferências, resgatada dos gregos, à qual lhe parece ser de atualidade; não o faz por pretender ter razão, nem pelo contrário, procurava ganhar e esperava ser atual. A atualidade limita as preferências possíveis” (VEYNE, 1985, p. 6).

Ressaltamos essas considerações pois o novo período que se estabelece é tomado com grande relevância, visto que Foucault ao longo de sua obra enfatiza que ali nascia as formas do cuidado de si da qual, de alguma forma, ainda encontramos relações com práticas atuais. Devido, principalmente, ao raço das colonizações e expansões europeias no fim da Idade Média. Concordamos com Veyne quando ele afirma que esses últimos escritos de Foucault caracterizam o grande tema de seu trabalho, pois, os últimos anos que precederam a sua

morte: não uma referência apenas a critérios estéticos, mas à ideia de um estilo de existência, tanto do sujeito moderno como do próprio autor.

Quando hoje nos perguntamos sobre o cuidado que temos sobre nós mesmos, ou quais são as características desse eu que fala, anda, se alimenta, etc. que deve ocupar-se consigo. Parece-nos que em cada uma dessas e de outras expressões hoje empregadas, mergulharmos nos esforços que fazemos para reconstituir uma ética do eu. Um desses critérios, que surgiu junto ao desenvolvimento de uma moral cristã, diz respeito ao fato do desenvolvimento argumentativo sobre a *metánoia* (conversão) que pode ser significada de duas maneiras, primeira como uma penitência, depois como uma mudança radical do pensamento e do espírito.

Sobre essa renúncia de si, que é fruto dessa conversão de um sujeito que nasce com as novas conotações católicas, Foucault (2010, p. 190) nos mostra que:

O eu que se converte é um eu que renunciou a si mesmo. Renunciar a si mesmo, morrer para si, renascer em outro eu e sob uma nova forma que, de certo modo, nada tem a ver, nem no seu ser, nem no seu modo de ser, nem nos seus hábitos, nem no seu *êthos*, com aquele que o precedeu, é isso que constitui um dos elementos fundamentais da conversão cristã.

Essa mudança radical não é somente de âmbito religioso, é também filosófico. Mudanças essas, afirmadas por Foucault, que ainda não conseguimos nos livrar e que tem uma estreita relação com o pensamento de Nietzsche⁶, pois em ambos os autores a cultura ocidental, como grande parte do pensamento ocidental, é fruto de uma interpretação moral cristã. Pautadas ainda em ideais da Igreja Católica, nascida em meados do século III e IV da nossa era.

Para Foucault, as novas concepções trazidas com o desenvolvimento do cristianismo são drásticas, não por realizar uma simples ruptura no eu, ou do eu, ou algo concebido como uma transfiguração súbita e radical da relação de consigo mesmo. Mas por ocorrer uma ruptura num movimento que se dirige para o eu, que não consegue tirar os olhos dele e que o fixa de uma vez por todas como objetivo e finalidade, num movimento perene. Pois bem, a conversão é um processo longo e contínuo que Foucault denomina de “autosubjetivação”, isto

⁶ Em relação à crítica nietzschiana da cultura ocidental, poder-se-á destacar, por exemplo, que baseado numa polissemia fecunda contida no termo alemão *Schuld* (que significa tanto dívida como culpa), Nietzsche adverte que os principais conceitos, sentimentos e estimativas morais de valor procedem de uma resignificação das antigas formas do direito privado, noções de dever e dívida. O sentimento moral de culpa absorvido pelo discurso religioso, integralmente vigente no foro íntimo, é uma variação qualitativa do sentimento jurídico de ter dívidas, uma transformação do credor e do devedor econômico-jurídico em instâncias internas da consciência de culpa (má consciência). Na *Genealogia da moral* (II, § 16, 17), Nietzsche nota que a origem da má consciência remonta ao instante em que o homem primitivo teve de abandonar os velhos instintos para ingressar na sociedade de paz: “Todos os instintos que não se descarregam para fora voltam-se para dentro – isto é o que chamo de interiorização do homem.”

é, fixa em si mesmo como objetivo e estabelece relações adequadas e plenas de si para consigo de modo a estabelecer ao mesmo tempo uma renúncia de si, como também uma afirmação de si mesmo.

Para Foucault, a ideia de conversão como mudança, como reversão, como modificação do ser do sujeito dá acesso a uma vida na qual não haverá lugar para o remorso. Pois, estamos cada vez mais nos afastando de nós mesmos, renunciando a nós mesmos, renunciando a si e renascendo a partir de si. Acreditamos nesse movimento, mais do que na sua própria realização. E nesse processo de mutações não deve haver lugar para tristeza, dor, arrependimento, pesar, tudo isso se perde quando nos convertemos.

Cabe uma ressalva, pois com o desenvolvimento dos ideais cristãos nasce também o pressuposto de que o salvar-se a si mesmo só pode ocorrer por meio de um conhecimento verdadeiro que é encontrado na Palavra. O conhecimento de si, que outrora, com Platão era dado no conhecimento da própria alma para deixar o estado de ignorância, e pelos Cínicos como negação de tudo ao seu redor, agora só será revelado pelas compreensões das palavras sagradas, dos escritos sagrados. A Palavra precisa ser recebida a fim de que se possa empreender a purificação do coração e a realizar o conhecimento de si.

Assim, sob todo exposto até aqui, os níveis das práticas de si, segundo as análises foucaultianas, se dão em três grandes modelos. O modelo que pode ser denominado de “platônico” que gravita em torno da ascese e do descobrimento do sujeito enquanto alma. O modelo “helenístico-romano” que diz respeito à dedicação de toda uma vida voltada a si mesmo e que traz a salvação de si mesmo, usufruindo de tudo que lhe é exterior. E, por fim, o terceiro modelo que é o “cristão”, que traz a exegese de si e da renúncia a si mesmo por meio das palavras divinas encontradas nas escrituras.

Para Foucault, essa forma de conduta, nascida na cultura grega e difundida pelo cristianismo, teve suas implicações não somente na história da moral ocidental, mas também no que concerne ao problema da verdade, isto é, na ascese do indivíduo. A desqualificação da *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo) em favor do *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), fez com que no período moderno houvesse uma requalificação do ocupar-se a si mesmo por aquilo que o pensador denominou de “momento cartesiano”.

Foucault denominou de “momento cartesiano” não a filosofia de Descartes, mas as formas pelas quais considerava que o sujeito só pode acessar a verdade por meio exclusivamente do conhecimento. Observamos que “a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele” (FOUCAULT, 2010, p. 18). Assim, hoje, observamos que o *gnôthi*, ou *gnose*, se

encontra ligado ao pensamento moderno. Dessa forma, é através do conhecimento que o sujeito tem acesso a verdade, isto é, o sujeito torna-se capaz de conhecer a verdade e esse conhecer surgiu com o conhece-te a ti mesmo que outrora se encontrava no platonismo. Em outras palavras, não vai ser apenas o conhecimento de si, mas o acesso ao conhecimento, tanto de si, quanto do mundo à sua volta, que o sujeito desenvolve um conhecimento verdadeiro sobre o seu eu.

Contudo, tal desenvolvimento histórico levou Foucault a afirmar que “[...] a idade moderna das relações entre sujeito e verdade começa no dia em que postulamos que o sujeito, tal como ele é, é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 19). Assim, observamos que não temos mais porque acreditar que o sujeito, pela sua simples capacidade de conhecer, pode alcançar a verdade como recompensa do seu esforço e sentido da sua existência. Ou seja, o autor nos convida a questionar se podemos acreditar que a verdade, aquela que tem a missão de iluminar o sujeito desde o conhecimento de si mesmo grego socrático-platônico, completa em todas as instâncias o que denominamos hoje de sujeito contemporâneo.

Pensar que na verdade e no acesso do sujeito a ela, existe algo ou alguma coisa que completa o sujeito, é tomar como referência apenas um lado da história. A história para o filósofo supracitado não é única, pelo contrário, é múltipla. Se considerarmos hoje que a verdade, e o acesso a ela, se encontra intrínseco ao sujeito do conhecimento, acabamos por negligenciar todas as outras formas de verdades e de conhecimentos existentes que são inerentes ao sujeito, pois, o sujeito desenvolveu o acesso a si por inúmeras formas, como vimos. Conforme constatado na última hora de sua primeira aula de 1984: não há um conhecimento sobre si, não há um governo de si mesmo, bem como não há salvação de si, a partir do século XIX, principalmente após o pensamento nietzschiano, para o sujeito que busca a verdade.

Visto isso, temos no Ocidente a desqualificação da *epiméleia heautoû* pela *gnôthi seautón*, não aconteceu num momento específico, como vimos, esse rompimento é fruto de um longo processo que vem sendo desenvolvido desde Sócrates. Em outro momento, Foucault (2010) destaca que o problema do conhecimento na cultura ocidental, desde Sócrates e se estendendo até a modernidade, foi sob condições espirituais, isto é, a correspondência de um Deus que tudo conhece e sujeitos capazes de conhecer e alcançar a verdade, sob amparo da crença e da fé, norteou um modo espiritual que caracterizou o sujeito e aquilo que ele denominou de verdade.

Neste sentido, Foucault evidencia a importância do “momento cartesiano” para pensar a questão da relação entre as condições espirituais e o problema do percurso e do método para chegar à verdade. Perguntas como: “[...] em que e como devo transformar meu ser mesmo de sujeito?” Ou ainda, “que condições deve lhe impor para poder ter acesso à verdade, e em que medida esse acesso à verdade me concederá o que busco, isto é, o bem supremo, o soberano bem?” (FOUCAULT, 2010, p. 27) norteiam a crítica desenvolvida pelo autor.

Foucault (2010, p. 27) também afirma que: “o ato de conhecimento permanece ainda ligado às exigências da espiritualidade”. Mesmo com o destaque daquelas figuras do século XIX, ainda podemos encontrar este legado fortemente enraizado em nossa cultura, pois, em certa medida, estamos presos ao *epiméleia heautoû*.

3. A EDUCAÇÃO E A ÉTICA DO CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA

Como podemos observar até agora, o trabalho de Foucault não traça uma ligação direta com o campo da educação. Frente a este complexo que é o campo da educação, vale ressaltar que não é o foco desse trabalho tratar da educação escolar e institucionalizada dos indivíduos. Quando nos referimos a educação, tal referência engloba os processos gerais de desenvolvimento do ser humano, através da qual temos a transmissão e a experiências dos modos de existir e de viver. No sentido de considerarmos a educação humana, enquanto modo de ensinar e aprender do indivíduo, tanto consigo, quanto com as demais experiências criadas com as outras pessoas e com o mundo, no horizonte de suas multiplicidades e plenitudes.

Nesse sentido, observamos o trabalho arqueogenealogista de Foucault e como o cuidado de si se desenvolveu na cultura ocidental. Agora, ao ampliarmos as concepções do cuidado de si, veremos sua relação com a educação, de modo que podemos pensar uma ética, isto é, um modo e uma experiência do viver no mundo, do cuidado de si e das práticas de liberdade, tendo em vista a constituição de si por meio do processo educacional. Em outras palavras, desenvolveremos nossa argumentação em torno da seguinte questão: como, a partir da educação, nasce a possibilidade de uma vida que resiste ao passo que cuida de si e proporciona práticas de liberdade?

Observamos, ao longo desse trabalho, como uma ética do cuidado de si se desenvolveu até a modernidade. De maneira análoga, compreendemos que o educar e de educação deve voltar-se a um cuidado dos indivíduos para consigo mesmo. De modo que quando pensarmos as experiências e as transmissões na educação, não tomemos como base apenas as formas de desenvolvimento do conhecimento de si. Nesse sentido, vale pensar como a educação pode se constituir enquanto “corpo”, não de doutrina, nem de verdades, mas sim de cuidados e práticas de existências, isto é, práticas de liberdade, algo análogo ao que vimos na antiguidade com a ética do cuidado de si. Contudo, agora, considerando certo número de regras, de estilos, de convenções e normalizações que podemos encontrar nos processos de constituição do indivíduo.

Ainda sobre esse ponto, cabe a ressalva de que não temos o intuito de saber em que sentido o cuidado de si serve como fundamento de uma filosofia da educação em Foucault. Uma vez que a busca por tal perspectiva acabaria nos levando a um caminho oposto ao trilhado pelo autor, visto que não temos a pretensão de criar verdades universais, muito menos

de buscar fundamentos epistemológicos, ou de qualquer outra natureza. A nossa perspectiva diz respeito ao fato de que no campo educacional possa ocorrer uma relação com uma ética do cuidado de si, uma vez que grande parte da nossa tradição desenvolveu uma ética pautada nos ideais de racionalidade e controle das emoções e vontades humanas.

Nesse sentido, evidenciamos que desde o começo do século XX, movimentos análogos foram realizados, como o do filósofo Walter Benjamin (2012, p. 248), em suas teses *Sobre o conceito de história*, ao afirmar que “o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida”. Com isso, ele quer demonstrar que o indivíduo que constrói o conhecimento histórico, não é o vencedor, mas aquele que está para ser vencido. De modo a colocar no campo da história um certo cuidado com a vida daqueles indivíduos jogados a margem dos processos históricos e da historiografia ocidental.

Benjamin, demonstrou com isso que foi construído, historicamente, principalmente no Brasil, sobretudo nas academias filosóficas e educacionais, a ideia de que o que devemos olhar no passado é a história daqueles que estão no topo de uma pirâmide que foi edificada por indivíduos no seu próprio processo dominador. Esse movimento faz com que uma grande parcela da humanidade fique em silêncio, bem como o fato de não nos vermos enquanto sujeitos de transformação, apenas como meros especuladores ou observadores.

Quando olhamos para o ensino de filosofia e da educação no Brasil não vemos algo diferente. Para tanto, levantamos as seguintes inquietações: quais sujeitos podem ser vistos nos livros didáticos? Quais sujeitos são enunciados nos discursos dos filósofos e pesquisadores? A resposta é rápida e não é preciso muito esforço para ser respondida, pois encontramos na sua maioria homens, e não mulheres; brancos e não negros; sem contar o fato de que a um jargão que no âmbito filosófico não devemos discutir problemas de gênero, de éticas, de classes, etc. Mas por que isso ocorre? Outros sujeitos não desenvolveram pensamentos, filosofias, compreensões de mundo, modos de vidas, cuidados, usos, para merecerem o lugar nos livros de Filosofia e no discurso educacional em geral⁷?

Posto isso, segundo Benjamin (2012, p. 243), “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo”. Assim, temos que se por um lado nos

⁷ Tais dados e hipóteses foram levantadas a partir da pesquisa monográfica de conclusão do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande no ano de 2016. Neste trabalho específico, analisamos os capítulos de ética dos livros didáticos do ensino de Filosofia no ensino médio no Brasil e verificamos como o “outro” foi excluído. O outro aqui se refere as outras formas de saberes, o saber negro, o das mulheres, indígenas, etc. Cf. BATISTA, T. S. O ensino de filosofia no brasil: sobre a exclusão do outro no livro didático do ensino médio. 2016. 59p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Universidade Federal de Campina Grande.

encontramos nesse contexto discriminatório e de exclusão, no qual sequer é mencionado o fato de outro tipo de saber e forma de conhecimento, por outro, detemos de instrumentos conquistados, devido a luta dos movimentos sociais e de outros seguimentos que alcançaram o cenário educacional e tornou-se um lugar mais propício às diferenças e à aceitação de outros saberes.

Sob outro olhar, temos Theodor Adorno (1995, p. 119) afirmando que a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as condições que a geraram: “A civilização origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório”. Logo, enquanto a estrutura da civilização estiver embasada no desenvolvimento cego pelo progresso, pela técnica, Auschwitz, pode acontecer de novo.

Nesse sentido, o simples fato de ter ocorrido esse episódio macabro, mostra uma tendência social imperativa (ADORNO, 1995), ou seja, Auschwitz não aconteceu por conta de uma simples exceção à regra, mas sim por que a exceção se tornou a nova regra, pois como explicar uma civilização tolerando e inclusive colaborando com Auschwitz? Assim, mesmo dentro de uma civilização, dadas certas condições, os indivíduos tendem a barbárie, a anticivilização. Inspirado na tese de Freud sobre o mal-estar da cultura, Adorno (1995, p. 122) diz que:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional.

Na civilização há o cerne da barbárie. A sociedade moderna, como todas as suas inovações técnicas gerou uma coisificação do homem, uma falta de compromisso das pessoas para com o outro (ADORNO, 1995). Cada vez que o capitalismo se fortalece, as tecnologias se desenvolvem e o individualismo se acentua, o homem perde sua humanidade, seu compromisso com o próximo, com o outro, e é por isso que Auschwitz foi possível.

Ainda com Adorno, temos que seja preciso observar com cuidado a relação do homem com a técnica. Em uma sociedade em que a técnica ocupa uma posição tão importante, tão exagerada e que os homens a consideram como sendo algo em si mesma, fetichizados e não um auxílio ao trabalho humano, gera pessoas incapazes de se preocupar com o outro, perde-se o sentimento de humanidade do outro (ADORNO, 1995).

Dessa forma, a educação deve procurar impedir que esses mecanismos se tornem capazes de produzir tais atos novamente, ela deve dirigir para uma auto-reflexão que não

permita que aqueles que, desprovidos de consciência, voltem seu ódio e sua agressividade ao outro (ADORNO, 1995). Ou seja, a educação deve posicionar-se contra as formas ideológicas que desejam dominar os outros, excluindo e mutilando seus corpos, como também destruindo seus saberes e seus modos de vida.

Isso pode acontecer por meio de investimentos na educação infantil, principalmente na primeira infância. Para Adorno, é preciso criar um clima intelectual, cultural e social que não permita que os motivos que conduziram ao horror tornem-se conscientes (ADORNO, 1995). Adorno foca nas crianças, por elas serem mais abertas a uma educação emancipadora, uma vez que ainda estão em fase de crescimento e aprendendo a se portar no mundo. Em suas palavras: “educar para a autonomia e a liberdade de expressão numa perspectiva crítica é uma das alternativas possíveis” (ADORNO, 1995, p. 125).

É preciso acabar com a educação que reproduza o que ele chamou de “o poder cego de todos os coletivos”, atos populares que incitem a violência física, “costumes” que levem a reprodução de sistemas educacionais baseados na força e na disciplina (ADORNO, 1995). Uma educação emancipatória, a qual propõe Adorno, não pode se basear na disciplinarização e no uso constante da força, uma vez que um indivíduo cresce nesse meio, a violência e a subserviência se tornam banais, logo, perfeitamente reproduzíveis. Adorno defende também uma educação política (ADORNO, 1995), que é uma educação que visa o esclarecimento, a emancipação, a visão crítica da sociedade.

Para o filósofo, a educação tem o papel de mostrar os mecanismos sociais, culturais, econômicos que geram os fatos sociais. Essa educação desbanaliza as coisas, permite ver os mecanismos que produzem determinados quadros sociais. A proposta educacional e a preocupação com a sociedade que Adorno desenvolve em suas reflexões nunca estiveram tão atuais. As condições, apontadas pelo autor, que geraram o holocausto estão ressurgindo com bastante força agora no século XXI: o capitalismo está em seu auge, nunca o homem foi tão dependente da tecnologia, o poder político, econômico e ideológico da extrema direita cresce vertiginosamente. São tempos sombrios esses que estamos vivendo e é preciso refletir sobre esta época politicamente indigente.

Nesse sentido, podemos observar uma onda de conservadorismo e de vários episódios de ódio acontecendo não só no Brasil, mas no mundo. O Estado Islâmico, a xenofobia na Europa, o ressurgimento da Ku Klux Klan, a bancada evangélica no Congresso Nacional brasileiro e os partidos de extrema direita são exemplos de grupos muito poderosos que estão ganhando cada vez mais força no mundo atual. O perigo desse extremismo é o desequilíbrio entre as ideologias.

Sob esta perspectiva, e ao demonstrar como a educação se apropriou dos conceitos e das tecnologias do eu desenvolvidos por Foucault, Jorge Larrosa (1994, p.43-44), nos mostra que:

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que vimos dando até aqui à palavra "sujeito", como seres dotados de certas modalidades de experiência de si. Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência "objetiva" do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como "sujeitos". Ou, em outras palavras, tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular.

Nesse sentido, acreditamos que o campo educacional é o lugar para essa prática de liberdade, pois, a partir do que vimos acima, ao ressaltar a experiência de si dos sujeitos temos a possibilidade de criarmos novos modos de existir e de resignificar o mundo e a história, mesmo as escolas se constituindo enquanto lugar de exercício de poder e perpetuação da barbárie. Assim, ao valorizar o cuidado de si, por meio da valorização das experiências de si, temos uma chance de fazer com que a barbárie não torne a acontecer. Uma vez que a educação passa a ser vista como um fazer de si que resiste aos modos de imposição e dominação de poder.

Para melhor compreender esse movimento, Larrosa demonstra que a experiência de si pode ser vista quando evidenciamos as "histórias de vida" na educação de adultos ou a partir da narrativa pessoal após experiências em sala com jogos que desenvolvam seu lado emocional e trabalhe explicitamente a experiência afetiva com outros indivíduos e com o mundo. Tais movimentos começam com simples perguntas, sobre gosto individual de cada sujeito e a exploração de suas relações sociais, culturais e políticas com seus colegas, até a mediação pedagógica quando relatadas as experiências pessoais. De maneira que, segundo Larrosa (1994, p. 46):

Trata-se aí de duas coisas: em primeiro lugar, de relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno; em segundo lugar, de estimular algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo, o que no vocabulário da educação de adultos se chama de "tomada de consciência".

Visto isso, acreditamos que uma educação em vista de uma ética do cuidado de si se desenvolve quando os sujeitos inseridos nesse processo aparecem como aqueles que produzem, que interpretam e medeiam histórias de vidas. No sentido de que a experiência de

si está constituída, em grande parte, a partir das narrações e das emoções geradas a partir destas. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos aos outros e das que contamos a nós mesmos, bem como o fato de quem nos tornamos, tem relação direta com as experiências e as formas que conduzimos nossa existência no mundo.

Segundo Larrosa (1994, p. 48), vale ressaltar que “essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas”. Nesse sentido, e retomando os textos anteriormente mencionados de Benjamin e Adorno, a história que contada oficialmente é quase sempre uma história de barbárie. Assim, temos que esse cuidado de si no campo educacional faz com que o educador e demais profissionais da educação se posicionem enquanto sujeitos que resistem as formas de dominação do saber-poder. De modo a demonstrar que o cuidado de si também se desenvolva como um reivindicar-se enquanto cidadão, assim como forma de auto-governo, no sentido de que os sujeitos possam insurgir as formas de poder, seja ela disciplinar, normalizador, ou qualquer outro que objetivem e reduzam o sujeito a um “corpo” incapaz de criar olhares.

Assim, sob essa perspectiva e com o intuito de reivindicarmos uma educação como prática de liberdade, pretendemos discutir dois textos polêmicos de Foucault que vão ao encontro das perspectivas de Benjamin e de Adorno, o primeiro foi escrito em maio de 1979, sobre a revolução iraniana. Neste texto, o filósofo questiona frente a toda uma forma de imposição de poder se: *É inútil revoltar-se?* Questionamento que se apresenta não somente no título, mas em todo o corpo do texto ao se posicionar em defesa da possibilidade da revolta, mesmo que contra todo argumento lógico possível. O segundo texto, por sua vez, é de 1984, constitui uma reflexão sobre o sujeito de conhecimento e de ação ética, intitulado: *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*. Neste temos que é preciso liberdade para existir ética, pois a liberdade se coloca como uma condição essencial aos modos de existência humana.

As formas de resistências nos sistemas de poder exigem-se como fundamento uma força de coerção maior que o próprio sistema. Neste sentido, encontramos tal forma no processo educacional do indivíduo. Em outras palavras, observamos linhas de fuga e modos de resistir na prática educativa, assim como outros gérmenes da revolta. Pois, para Foucault, a resistência se encontra como elemento constitutivo do sujeito e da história. Não se trata, porém, de uma crença na insurreição do professor, ou do aluno, ou de qualquer outro membro no processo educacional que nos levaria a um mundo feliz, mas sim de enxergar tanto a

legitimidade, quanto as estratégias que tomam a prática do cenário educacional um modo de constituir novas relações de poder.

Para isso, iremos a janeiro de 1984, para uma entrevista que Foucault cedeu no ano de sua morte, para observarmos algo que ele fez em toda a sua trajetória como intelectual: interromper o fluxo contínuo de uma história do progresso. Foucault enxerga nestes agenciamentos a insurgência de um povo que se rebelara contra um regime marcado por “anos de censura e perseguição, uma classe política tutelada, partidos proibidos, grupos revolucionários dizimados”; um povo que não tinha outro lugar além da religião para se apoiar (FOUCAULT, 2006, p. 79).

Desse modo, Foucault percebe na religião e em suas promessas teológicas (promessas do além, retorno do tempo, espera do salvador...) “a própria forma de viver as insurreições”. A religião constituía-se num espaço no qual a mordaza autoritária dava lugar a uma heterotopia, isto é, ao devaneio de outros presentes possíveis, que se tornou materializado diante dos olhos e através dos corpos dos milhares de revoltados mortos. Um lugar autêntico que transcendia toda vontade de dominação, por isto, “a espiritualidade a que se referiam aqueles que iam morrer não tem comparação com o governo sangrento de um clero fundamentalista” (FOUCAULT, 2006, p. 79).

Neste sentido, as atitudes despóticas que foram tomadas depois, quando Khomeini tornou-se xá, não invalidam a insurreição daqueles que se revoltaram antes contra Pahlevi. É neste sentido que Foucault responde à pergunta que intitula seu texto. Os sujeitos que se revoltaram contra a ditadura anterior, tiveram suas causas e travaram uma batalha autêntica que teve mérito próprio, sua validade é inegável. Se a consequência de sua insurgência causou um novo sistema de dominação, não é por isto que se deve dizer que as revoluções não têm sentido, pois “sempre será a mesma coisa”. Assim, Foucault conclui seu texto com uma intensa aposta na possibilidade de os sujeitos rebelarem-se, mesmo que não peça que façam isto, afinal “ninguém tem o direito de dizer: revoltem-se por mim, trata-se da libertação final do homem” (FOUCAULT, 2006, p. 80).

A confiança de Foucault na possibilidade do homem de se insurgir contra o que se torna intolerável é para ele o próprio movimento que dá forma ao tempo, a história e sua imprevisibilidade, e o torna diferente de uma evolução. Ao mesmo tempo, não há nem garantias nem transparências nas agências, nas insurgências, nas atitudes de um delinquente que arrisca sua vida contra castigos abusivos; de um louco que não suporta mais estar preso e decaído; de um povo que recusa o regime que o oprime e, por que não, um educador resiste as formas e padrões eurocêtricos, bem como de um aluno insurge na sociedade disciplinar. Isso

não torna o primeiro inocente, não cura o outro, e não garante ao terceiro os dias prometidos. Ninguém, aliás, é obrigado a ser solidário a eles. Assim, segundo Foucault (2006) ninguém é obrigado a achar que aquelas vozes confusas cantam melhor do que as outras e falam da essência do verdadeiro.

Por outro lado, é preciso considerar que estas atitudes existem e transformam o estado atual de coisas, mexem as peças de lugar e, às vezes, quebram o próprio tabuleiro. Foucault (2006, p. 81), afirma que “preciso pelo menos, ao assumir o lugar de intelectual, ser respeitoso quando uma singularidade se insurge, intransigente quando o poder infringe o universal”; ao mesmo tempo, é preciso estar atento às tramas que lhe enredam, assim como vigiar um pouco por trás da política o que deve incondicionalmente limitá-la. Não se trata, portanto, de uma crença na insurreição como o tanque de guerra que nos levaria a um outro mundo feliz, mas de enxergar tanto a sua legitimidade, quanto as estratégias que as tomam na conformação de novas relações sejam elas de poder ou de dominação.

Portanto, a leitura que Foucault faz da história como aberta à descontinuidade e ao movimento, em *É inútil revoltar-se?* Por conta do fato de que se insurge apesar de toda dominação, provoca-nos a pensar que, no campo educacional, a dominação não pode ser fixada. Que um sistema de dominação não consegue definir as posições o tempo todo, pois em seu interior os estados de dominação podem ser corroídos, tornando-se relações de poder. Conforme nos mostra Foucault, por mais cruel e amedrontadora que fossem as ditaduras como a de Pahlevi, em seu interior (como um ninja que lança sua *kunai* e some na névoa reaparecendo em qualquer lugar), a subjetividade humana estava à espreita e preparava-se para dissolvê-la. A sua forma foi a religião, mas poderia ser outra, como nos exemplifica Foucault (2006, p. 277) ao comentar sobre relações de poder, nas quais a margem de liberdade é extremamente limitada:

Na estrutura conjugal tradicional da sociedade do século XVIII e XIX, não se pode dizer que só havia o poder do homem; a mulher podia fazer uma porção de coisas: enganá-lo, surrupiar-lhe o dinheiro, recusar-se sexualmente. Ela se mantinha, entretanto em um estado de dominação, já que tudo isso não passava finalmente de um certo número de astúcias que jamais chegavam a inverter a situação. Nesse caso de dominação – econômica social, institucional ou sexual –, o problema é de fato saber onde vai se formar a resistência.... Em tal situação de dominação, é preciso responder a todas essas questões de uma maneira muito específica, em função do tipo e da forma precisa de dominação.

Visto isso, temos a resistência como uma força que move a história e aparece como aspecto fundamental para entendermos as transformações desta. Isso porque as resistências emergem sub-reptícia ou abruptamente, que surpreendem e deformam os estados de

dominação que pareciam estabilizados em sua condição pétrea, que o acontecimento tem lugar mesmo nos sistemas de dominação. Neste sentido, pensar com Foucault implica em uma abertura para o devir, para o contingente, para a impossibilidade de estabelecer quais e em que lugares surgirão as resistências; é preciso olhar para as singularidades dos estados de dominação e acompanhar o seu curso. É fundamental cartografar as suas trajetórias nas quais lateja, apesar dos seus olhos meduzantes da dominação, o imponderável da subjetividade humana, no qual habita a possibilidade da liberdade.

Isto não implica uma liberação, pois não existe para o autor um momento em que se possa fazer algo como descansar e parar de resistir, um estado de garantia da manutenção das relações de poder, em detrimento das relações de dominação. Para Foucault (2006, p. 267), “a liberação abre um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade”. Assim, pensar por resistências no campo educacional implica em pensar nas microrelações que corroem estes sistemas, transformando os estados de dominação em relações de poder, abrindo novos lugares. Agenciamentos que tomam a forma da resistência para propor outras formas de vida.

Nessa perspectiva, a resistência torna-se um conceito fundamental para entendermos tanto as relações de poder, quanto as transformações dos sistemas de dominação. Sem ela, como seria possível compreender como estados de dominação mudassem ou mesmo acabassem? Como seria possível que o que parecia ser inabalável caia como um castelo de cartas? Isto não implica em dizer que isto aconteça de modo simples ou fácil; mas que apesar de toda solidificação dos estados de dominação, apesar de toda truculência e violência, enquanto existir a subjetividade humana, a resistência se mantém latente e emerge reinventando o mundo.

Mas qual a forma desta resistência? Se temos um espaço educacional que define a nossa conduta, transformar este estado implica na criação de contracondutas, nas vivências de outras maneiras de gerir a própria conduta, nas quais não é mais o outro que a definiria, mas o próprio sujeito, através do cuidado consigo e com os demais indivíduos. Trata-se de algo que se faz com a própria vida, não um exercício intelectual/abstrato no qual se definiria o melhor modo de viver, mas a prática de um governo de si, dentro da cultura em que se está inserido e considerando os mecanismos e as estratégias de dominação do campo da educação. Trata-se de pequenas escolhas, de habitar as brechas e becos e inventar outras maneiras de ser sujeito.

Não queremos com isto fazer um elogio do heroísmo resistente, como se disséssemos sejamos todos heróis e vamos dar a própria vida para resistir caso a dominação geral se instaure. É uma escolha singular com os riscos que lhes são inerentes. É preciso trabalhar para

evitá-la, é necessário impedir que a solidificação aconteça e se espalhe; que se torne sistema. Caso este se coloque, é preciso vasculhar suas margens e praticar contracondutas, ações nas quais recoloca-se a relação de poder. Ações moleculares, minúsculas, pulverizadas nas quais a resistência volta a atuar e amolecer as pedras. A questão colocada não quer dizer que ninguém mais conduzirá o outro, mas que neste exercício de condução do outro, inerente as relações humanas, de cuidados, trabalhemos para que a liberdade seja garantida; como Foucault propôs nesta entrevista, que possamos tentar “jogar como o mínimo de dominação” possível.

Foucault não nos dá manuais, embora, como vimos anteriormente, seu deslocamento para os gregos e latinos dê-nos algumas pistas. Quando estuda as morais, sim, no plural; ele encontra um modo político e cultural de condução do outro que não buscava defini-lo, mas de incitá-lo a produzir a própria conduta, a cuidar de si próprio, a avaliar a si mesmo e tecer com a própria vida uma estética da existência. Trata-se de uma ética que prescinde da liberdade para acontecer e que nos provoca a pensarmos a nós mesmos como tecelões de nós próprios, não a partir de uma razão universal, mas das múltiplas possibilidades de práticas de si, que caberia ao sujeito lidar, fiando-as, junto aos urdimentos da história, a própria vida. Nesse sentido:

Acredito que 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 a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo (FOUCAULT, 2006, p. 268).

É preciso ter cuidado para não transpor mecanicamente o cuidado de si para o presente, desvinculando-o de suas condições históricas de possibilidade, julgando que ele seria a chave para todos os problemas. É preciso considerá-lo nas singularidades de sua emergência. Desse modo, enquanto “o cuidado de si se constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual – ou a liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética” (FOUCAULT, 2006, p. 267) é preciso questionarmos, o que é ser ético hoje? Algo que, segundo Foucault, tem pouco espaço no pensamento educacional e político contemporâneo, preocupado com a conformação do sujeito de direito e da cidadania. Seria necessário observar as singularidades do presente para cartografarmos o que deveria, contemporaneamente, ser ético? Além disto, é preciso pensar se haveria uma ética possível nos estados de dominação.

Segundo Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 81), “A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que

é correto fazer e pensar”. Desse modo, caso consideremos que a ética pode ser pensada como algum tipo de agenciamento que o sujeito faz com a própria conduta, num jogo de apropriação (não de cópia, mas de re-criação) do cuidado de si grego, é preciso pensar que a ética habita o lugar no qual o sujeito conduzir a si mesmo, e quando isto lhe é negado, na invenção de linhas de fuga desta situação. Trata-se, portanto, de pensar a relação de si para consigo. Nesse sentido, é preciso pensar “essa relação de si para consigo mesmo” considerando o “ser-saber e o ser-poder operando simultaneamente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 82); que a ética não acontece num lugar abstrato, mas no entrecruzamento de saberes e poderes que tornam possíveis o sujeito em sua trajetória. Nesta perspectiva, se há uma ética dentro da dominação, ela está intrinsecamente ligada à resistência. Ora, a liberdade é histórica, enquanto no mundo grego “ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem de seus apetites, o que implica uma certa relação de domínio, de controle, chamada de *aché* – poder, comando (FOUCAULT, 2006, p. 270), na sociedade atual é associada ao respeito dos direitos civis e a possibilidades de inclusão no mercado de consumo. Então, numa relação de dominação, a liberdade só poderia estar associada às forças específicas que abrem as fendas da fuga e da transformação desta relação.

Tal perspectiva irrompe o presente, provoca-nos a praticarmos o cuidado conosco e escolhermos o que queremos fazer de nós mesmos, inclusive com o que já foi feito de nós mesmos. Construímos um muro de razão para pregar nossas certezas, para apascentar a inquietude. Desde Descartes temos a construção de bases sólidas para garantir ao pensamento e a administração da nossa vida um governo claro e distinto; só que este muro vem sendo corroído pela vontade de dominação, foi sacudido durante as duas grandes guerras; foi bombardeado pelos corpos raquíticos cultivados em Auschwitz, foi esfacelado pela poeira do que sobrou de Hiroshima. Entre as vidas facilmente matáveis que esbarramos e a névoa que ficou dos destroços das *benesses* da razão, tropeçamos e somos atacados por estratégias que pretendem a nossa captura, obediência e nivelamento. Habitamos a neblina e na maioria das vezes não sabemos de onde vêm os golpes que nos atingem; as estratégias que pretendem nos dominar estão à espreita e não cessam de trabalhar tendo em vista a nossa captura. Talvez seja uma questão de dançarmos/jogarmos (práticas em que aquilo que somos se encontra imbricado no presente) nesta névoa e aprendermos a conduzir a nós mesmos, a reinventarmos a nós mesmos e a praticarmos um governo de si que nos ajude a esculpir a própria vida. Não se trata de imaginarmos um mundo sem relações de poder, afinal, como coloca o próprio Foucault:

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que o outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber; comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido a autoridade arbitrária de um professor primário (FOUCAULT, 2006, p. 284).

Portanto, que possamos resistir, cuidar de si e dos outros, que numa relação de dominação, de inclusão no mercado, de direitos vetados, possamos pensar a liberdade humana, sobretudo, dentro do processo educacional. A nosso ver, é justamente aqui que poderia estar associada as forças específicas que abrem as fendas da fuga e da transformação nos jogos de relações do campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho questionamos como o existir, no campo ético, mas também no campo educacional, pode ser visto como uma prática do cuidado de si, capaz de resistir aos modos de imposição de poder. Uma vez que na nossa sociedade as formas de imposição de poder são inúmeras. Contudo, as condições poderiam ser bem piores. As liberdades poderiam ser totalmente negadas, a nossa expressão da opinião totalmente silenciada, a própria existência posta em risco em função de uma raça, uma cor, uma condição biológica, política ou cultural qualquer, como outrora.

Os exemplos históricos sobre as privações de liberdade são na casa dos milhares, seja nos Estados totalitários, nas colônias escravagistas ou em plena democracia ocidental no século XXI; foram e são inúmeras as situações em que a liberdade mínima é negada, o *outro* é silenciado enquanto sujeito e reduzido ao risco da dor extrema e da morte. Amordaçados, os indivíduos são levados à obediência indiscriminada; em busca de refúgio, corpos carregando consigo apenas a nudez da própria vida, se lançam no mar.

Porém, mesmo nestas condições, mesmo nos sistemas de dominação as pessoas insurgem, enfrentam as ameaças, violências e coerções de todo tipo, engolem o medo e, à revelia de todo risco, elas dizem não! “Não obedeco mais!” Elas resistem apesar de tudo, pois, conforme aprendemos com Foucault, se há uma relação de poder, existe também a possibilidade de resistir.

Nesse sentido, procuramos apresentar e problematizar os conceitos foucaultianos de cuidado de si e práticas de liberdade e suas possibilidades para pensarmos as práticas no âmbito educacional. De maneira que demonstramos que o tema central no debate de Foucault é pensar a questão do sujeito a partir de uma arqueogenealogia, isto é, a partir de um trabalho arqueológico (de escavar e analisar) e genealógico (retomada de um passado) foi possível constatar como o autor constrói uma filosofia crítica do sujeito; em seguida, realizamos uma análise da obra *A hermenêutica do sujeito* para pensarmos como o cuidado de si se desenvolveu na cultura ocidental; por fim, demonstramos como a educação atrelada a uma ética do cuidado de si pode constituir uma prática de liberdade e, conseqüentemente, uma prática de resistência.

Vale salientar que na era da educação neoliberal uma constituição do sujeito pautada no cuidado de si é facilmente substituída por uma formação tecnicista, que visa à especialização e o estreitamento curricular, disciplinas como História, Sociologia e Filosofia,

são vistas como “inúteis” ou, quando não, veículos de propaganda ideológica, estamos vendo isso claramente com a discussão sobre o projeto de Lei “Escola sem Partido” que defende a ideia de que os professores devem ser neutros e não “doutrinar” os alunos, o que é uma tentativa estampada de acabar de vez com o desenvolvimento do pensamento crítico através da censura.

Portanto, devemos resistir, encontrar formas de lutarmos contra as mordidas que são lançadas cotidianamente. Frente a esse cenário preocupante que apresentamos esse trabalho que teve como objetivo demonstrar que há outras formas pensarmos a educação. Assim, podemos concluir que a forma de resistências nos sistemas de poder exige-se como fundamento uma força de coerção maior que o próprio sistema. Neste sentido, encontramos tal forma no processo educacional do indivíduo quando olhamos para as histórias de vidas e para as experiências de si como modo de cuidar de si. Em outras palavras, é possível desenvolver linhas de fuga e modos de resistir na prática educativa, assim como outros germens da revolta. Pois, para Foucault, a resistência se encontra como elemento constitutivo do sujeito e da história nas suas micro-relações. Não se trata, porém, de uma crença na insurreição do professor, ou do aluno, ou de qualquer outro membro no processo educacional que nos levaria a um mundo feliz, mas sim de enxergar tanto a legitimidade, quanto as estratégias que tomam a prática no cenário educacional um modo de existir e de constituir novas relações de poder criadas a partir do olhar sobre as experiências de si.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 119-138.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rounet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 241-252.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

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

_____. A Ética do Cuidado de si como prática da Liberdade. In _____. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Org. Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Fonrense Universitária, 2006. p. 264-287.

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no colégio de France (1981-1984)*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Annus Machail. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

_____. É inútil revoltar-se? In _____. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Org. Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Fonrense Universitária, 2006. p. 77-81.

_____. *Em Defesa da Sociedade: Curso no College de France (1975-1976)*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

_____. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2012.

_____. O sujeito e o poder. In: _____. DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel *Foucault: uma trajetória para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2013, p. 273-295.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

NITZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

TERNES, José. Foucault e a modernidade; saberes, olhares, percepções. In: RESENDO, Haroldo (organizador). *Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 105-117.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.