

Experiência de si e coordenação da ação docente

Cláudio Almir Dalbosco

Como citar: DALBOSCO, Cláudio Almir. Experiência de si e coordenação da ação docente. *In* : PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Poesis, 2010. p.193-212. DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-062-4.p193-212>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Experiência de si e coordenação da ação docente¹

Cláudio Almir Dalbosco²

*Eis o que tentei reconstruir: a formação e o desenvolvimento
de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si
mesmo como artesão da beleza de sua própria vida.
(FOUCAULT, 2004b, p. 244).*

Posição do problema

O tema desta parte da coletânea, intitulada “Problema da experiência e a pragmática do ensino”, envolve dois conceitos centrais do processo formativo-educacional humano. Talvez devêssemos nos perguntar, inicialmente, sobre os sentidos dessas expressões: o que significam experiência e pragmática do ensino? O modo como o tema está posto parece pressupor certa conexão entre ambas e, sendo assim, a pergunta seguinte é pelo argumento de tal conexão: em que repousa a relação entre experiência e pragmática do ensino? Ou, ainda: de que maneira ela deve ser pensada para dar conta, de modo satisfatório, da relação mais ampla entre ensino e aprendizagem?

O conceito de experiência gera, de modo geral, certo desconforto, pois não é tão simples saber por que se torna um problema. A experiência constitui nossa vida por inteiro, uma vez que construímos experiências a todo instante, tanto nas situações mais banais como nas mais complexas e profundas, que nos marcam definitivamente. Surge, então, a questão: de que experiência se está fa-

¹ Texto apresentado no II Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: experiência, contemporaneidade e educação, no dia 28/08/08, na UNESP/Marília, e vinculado aos projetos de pesquisa “Iluminismo e Pedagogia” e “Teorias da Ação e Educação” do PPG em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. Muitos colegas leram a versão inicial deste trabalho; gostaria de agradecer, especialmente, a Adilson Eskelsen, Ângelo V. Cenci, Eldon H. Mühl, Hans-Geor Flickiner, José Pedro Beufleur, Leoni M. Henning, Margarita Sgró e Rodinei Balbinot, pelas críticas e sugestões.

² Professor da Universidade de Passo Fundo/RS e Pesquisador do CNPq.

lando e em que repousa propriamente seu problema?

A centralidade da experiência para a educação humana, em especial para o ensino, é inequívoca. Vários autores, de matrizes teóricas distintas, enfatizam o papel da experiência no processo de ensinar e aprender algo na sociabilidade humana. Quando se trata, por exemplo, da educação de crianças, da organização do processo de ensino-aprendizagem dirigido à infância, autores como Rousseau e Dewey estão de comum acordo, quanto ao fato de que a educação deve ter como base a experiência, os sentidos, e não a razão, comungando a ideia de que o ensino que não priorizar a experiência da criança se torna enfadonho e infrutífero. No entanto, apesar de os referidos autores igualmente valorizarem a experiência, a ela atribuem conceitos diferentes.

Mais obscura e complexa parece ser a expressão “pragmática do ensino”. Refere-se a uma teoria do ensino? Diz respeito à prática do ensino? Trata-se de uma proposta que pretende reunir, a um só tempo, teoria e prática do ensino? De onde se origina, teoricamente, a expressão pragmática do ensino? Em que sentido ela pode dar conta de novas situações e de novos problemas que a relação ensino-aprendizagem apresenta no contexto de complexificação social e de mudança no perfil cultural do aluno que ingressa atualmente no ensino superior, por exemplo? (DALBOSCO, 2008a, p. 37-56).

Gostaria de delimitar o alcance da expressão “pragmática do ensino” à coordenação da ação docente, entendendo-a como algo que engloba também a relação pedagógica entre educador e educando. Nesse sentido, uma pragmática do ensino que tenha pretensão de dar conta minimamente de questões que surgem da relação pedagógica no contexto de uma sociedade complexa precisa pensar de modo atualizado, por um lado, a relação entre teoria e prática que constitui o processo ensino e aprendizagem e, por outro, fincar pé na figura do educador (professor) como condutor insubstituível de tal processo.

Tanto as ideias pedagógicas de Rousseau quanto as de Dewey, para permanecer apenas nos dois autores supracitados, podem servir como uma boa fonte de inspiração. A crítica que o primeiro elaborou contra a “educação bárbara” de sua época, a qual, segundo ele, em nome de um futuro distante e remoto, solapava a vida presente da criança (do educando) e, portanto, sua alegria e felicidade de viver, transformando-a num “pequeno adulto em miniatura”, não implicava uma desresponsabilização do papel do adulto (ROUSSEAU, 1992, p. 60). Pelo contrário, em seu projeto de educação natural, Rousseau reveste esse papel de grande importância, concebendo o adulto como governante da relação que a criança deve manter permanentemente com as coisas, visando ao desenvolvimento natural de seus sentidos e de sua capacidade cognitivo-moral.

Para que ocorra tal desenvolvimento, Emílio precisa compreender que seu primeiro dever é para consigo mesmo e que a tarefa da educação natural repousa na educação do homem para si mesmo e não para os outros (ROUSSEAU, 1992, p. 285).

Do mesmo modo, a crítica de Dewey ao fracasso da pedagogia tradicional, centrada nos conteúdos e no método autoritário de ensino, de procedência escolástica, não o conduz à defesa de um espontaneismo pedagógico sustentado na ausência de direção e na descaracterização do papel do educador. Suas convicções acerca da experiência educativa, derivada da filosofia da experiência baseada nos princípios de continuidade e interação, almejam se aproximar do “fim ideal de educação [que] é a formação da capacidade de domínio de si mesmo” (DEWEY, 1971, p. 64). Mas não se conquista o domínio de si, segundo o filósofo pragmatista, sem o exercício livre da inteligência, e compete ao professor auxiliar na criação das melhores condições possíveis para que tal exercício ocorra (DEWEY, 1971, p. 70).

Com essa breve menção a dois grandes pensadores da tradição pedagógica ocidental, podemos firmar posição sobre duas ideias: primeira, a educação tem, como uma das suas metas, oportunizar aos envolvidos no processo pedagógico a condição para que possam alcançar o domínio de si; segunda ideia, o educador possui papel insubstituível na execução dessa meta, sobretudo, quando ela se reporta à formação de crianças (novas gerações). Considerando isso, duas outras questões tornam-se evidentes: o que significa domínio de si? Em que sentido o domínio de si é constitutivo da experiência pedagógica, podendo ser concebido, desse modo, como meta de uma pragmática do ensino?

Na sequência, gostaria de tratar dessas duas questões tomando como referência Foucault, mais precisamente sua análise da “conversão” como transformação específica assumida pela “prática de si”, nos dois primeiros séculos de nossa era. O sentido que a conversão assume aí, diferenciando-se tanto da tradição grega anterior como da tradição cristã posterior, pode nos trazer subsídios importantes para pensar um conceito de experiência como domínio de si que fundamente a ação docente. Vou iniciar com uma reconstrução resumida da interpretação de Foucault para, depois, procurar extrair algumas consequências para a coordenação da ação docente.

Experiência como domínio de si

Tomarei como referência as aulas proferidas por Foucault, no Collège de France no ano de 1982, as quais se encontram publicadas, na tradução por-

tuguesa, com o título de *Hermenêutica do sujeito*. Antes de reconstruir brevemente o núcleo da análise de Foucault sobre o modo estóico de justificação do domínio de si, preciso resumir o propósito geral das referidas aulas. Seu esforço para rediscutir a relação entre sujeito e verdade, inspirando-se na transformação estóica do cuidado de si como conversão a si, abre-lhe a possibilidade de ampliar o conceito de experiência e essa ampliação se torna produtiva para o campo pedagógico, sobretudo para se pensar de um modo livre e criativo o problema da coordenação da ação docente, isto é, o problema da forma e o do jeito de ser professor.

Do saber de conhecimento ao saber de espiritualidade: importância do “retorno a si”

Quando falamos hoje de experiência, normalmente nos orientamos pela noção de experiência com objetos. Mesmo ao nos relacionarmos com pessoas, temos a tendência de concebê-las como objetos ou de nos relacionarmos com elas como se fossem objetos. Essa objetificação (coisificação) do humano, que certamente é um dos grandes problemas das sociedades contemporâneas, e que repercute também no campo pedagógico, tem uma longa tradição: inicia-se com a objetificação da relação entre sujeito e verdade.³

O problema de fundo de Foucault é a questão da verdade do sujeito. Ele a compreende como constituição cultural resultante do “conjunto de processos e fenômenos históricos” (FOUCAULT, 2004a, p. 308). Nessa questão repousa, pois, a possibilidade autêntica da subjetividade, isto é, de uma “ética do eu”, a qual, por sua vez, enraíza-se na noção de cuidado de si. Ora, o fato curioso é, segundo ele, que o cuidado de si foi desconsiderado quase por completo pelo modo como a filosofia ocidental refez sua própria história. Mais do que isto, a

3 Esta é também uma das preocupações centrais de *Sein und Zeit*, de Heidegger, e que, certamente, forma o pano de fundo inspirador da análise foucaultiana da relação entre sujeito e verdade. O próprio Foucault reconhece sua dívida intelectual em relação ao filósofo alemão, afirmando que “todo meu futuro filosófico foi determinado por minha leitura de Heidegger” (FOUCAULT, 2004b, p. 259). Nesse contexto, para o ponto que nos interessa, tanto a metafísica clássica como a ciência moderna provocam, segundo Heidegger, cada uma a sua maneira, uma “enticização do ser”, levando ao esquecimento da pergunta pelo sentido do ser e, com ela, do sentido da própria existência humana. Como forma de repor novamente tal pergunta, o autor de *Sein und Zeit* começa a análise pelos existenciais analíticos do ser-aí (*Dasein*) e vê no cuidado (*Sorge*) o modo prático de o homem ser no mundo. Em outro lugar (DALBOSCO, 2007, p. 79-101), procurei analisar, especificamente, a produtividade do conceito heideggeriano de cuidado como mediador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. De qualquer forma, o esforço heideggeriano de pôr o cuidado como modo fundamental do ser-aí serve de base para que Foucault possa conceder primariedade ontológica à relação de si para consigo mesmo.

filosofia, sobretudo a partir do momento cartesiano, iniciado no século XVII, desqualificou a noção de cuidado de si, transformando a questão do acesso à verdade na única questão relevante do conhecimento. Ao fazer isso, ela considerou como insignificante a questão das modificações sobre si mesmo que o sujeito deveria fazer para ter acesso à verdade. Na base desse processo, está, segundo Foucault, o predomínio do saber de conhecimento sobre o saber de espiritualidade.

Descartes estabeleceu as bases da tradição que identificou determinado tipo de conhecimento com a verdade, com isso levando ao abandono a exigência de transformação do sujeito, ou seja, do retorno abrangente do sujeito sobre si mesmo, feito por meio de uma prática de si constituída por inúmeros exercícios e muita meditação, considerados como aspecto fundamental das próprias condições de acesso à verdade. O pensamento cartesiano restringiu, desse modo, o conhecimento verdadeiro à esfera do domínio de objetos e estabeleceu como critérios de verdade a certeza e a evidência do sujeito cognoscente. Fez depender a conquista de tais critérios ao método baseado numa sabedoria universal, de inspiração matemático-geométrica, que deveria constituir a base de todos os conhecimentos. Daí a importância, segundo ele, de justificar as “regras para a direção do espírito”, pois seriam elas que permitiriam chegar à evidência e à certeza exigidas pelo conhecimento verdadeiro. A título de exemplo, basta olhar, rapidamente, para a primeira regra: ela põe como finalidade maior do conhecimento a necessidade de orientar o espírito para formular “juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo que se lhe depara” (DESCARTES, 1989, p. 11).

O que Foucault reclama, contra o momento cartesiano, é que o problema da verdade não se coloca só no âmbito da representação mental que o sujeito faz daquilo que está a sua volta. Tal problema é algo mais abrangente, uma vez que, além da questão do domínio representacional de objetos, tem a ver, também, com um tipo de saber voltado à pergunta “como fazer para viver como se deve?” (FOUCAULT, 2004a, p. 219). Compreendido dessa forma, o problema da verdade, além de uma dimensão epistemológica, possui, se assim o quisermos, uma dimensão ético-existencial, profundamente conectada com o modo pelo qual o sujeito cuida de si mesmo, trabalha sobre si mesmo e, portanto, com a pergunta mais geral pelo sentido da existência humana, sobre sua origem, sua destinação e seu lugar na ordem das coisas. O sentido epistemológico da verdade não pode estar descolado, por isso, dessa dimensão ético-existencial e isso significa dizer que a pergunta pelo conhecimento precisa ser transformada a tal ponto que também possa possibilitar ao sujeito um saber necessário para que possa viver de acordo com o modo como deve viver. Em síntese, ética e episte-

mologia são inseparáveis e seu vínculo deixa-se mostrar por meio da reposição do sentido abrangente e não reduzido da questão da verdade. No entanto, pelo fato de ter provocado uma “cientificização” da espiritualidade, a episteme cartesiana, com base na redução da ética à epistemologia, nega, evidentemente, a primariedade ontológica da relação de si para consigo mesmo.⁴

O pano de fundo que sustenta essa problemática reside na diferença, estabelecida por Foucault, entre saber de conhecimento e saber de espiritualidade. O saber de conhecimento é aquele, mencionado acima, no qual o sujeito domina a si mesmo na medida em que representa epistemologicamente objetos. O domínio de si caracteriza-se aí como conhecimento de objetos, resultando disso que o próprio sujeito passa a ser pensado nos moldes de um domínio de objetos⁵. Desse modo, o momento cartesiano lança as bases filosóficas para todo processo posterior de objetificação do sujeito e, com ele, do olhar distanciado, do espírito frio e calculador que vai imperar nas relações sociais contemporâneas. Em síntese, o domínio de si como domínio de objetos passa a ser o elemento paradigmático da coordenação da ação do homem contemporâneo, incluindo nela a própria ação docente. Ocorre aí um nítido reducionismo, com o qual se perde a possibilidade de coordenação global da ação e a respectiva tematização de aspectos ético-existenciais constitutivos da vida humana. Perguntas como, por exemplo, sobre o sentido da vida, sobre sua inserção na ordem maior das coisas e sobre a finalidade do bem comum tornam-se antiquadas e irrelevantes ou, quando postas, são orientadas pelo modelo do domínio de si como domínio de objetos.

Ao saber de conhecimento, Foucault opõe o saber de espiritualidade. Já na aula inaugural do Curso, proferida em 6 de janeiro de 1982, ele define “espiritualidade” – em oposição à “filosofia” entendida como interrogação sobre as condições que permitem ao sujeito aceder à verdade – o conjunto de experiências exigidas ao sujeito, ou seja, as transformações pelas quais o sujeito deve

⁴ Em *Ditos & Escritos V*, Foucault afirma que o “modo de ser” ao qual a filosofia cartesiana dá acesso está definido pelo conhecimento: “Deste ponto de vista, creio que ela sobrepõe as funções da espiritualidade ao ideal de um fundamento da cientificidade” (FOUCAULT, 2004b, p. 280).

⁵ Em um contexto argumentativo diferente, com finalidades também diferentes, Habermas faz coro a essa crítica de Foucault, na medida em que denuncia o modelo representacional de objetos como dominante na modernidade, o qual termina por transformar o próprio sujeito em objeto. Assim, afirma ele, numa passagem inicial de seu *Discurso Filosófico da Modernidade*: “Trata-se da estrutura da auto-referência do sujeito cognoscente que se volta especulativamente sobre si mesmo, como um objeto de uma imagem refletida no espelho, para se compreender a si mesmo ‘numa atitude especulativa’” (HABERMAS, 1998, p. 29). Para uma crítica nessa mesma direção, ver também Pothast (1987, p. 15-43).

passar para ter acesso à verdade. Experiência tem a ver aqui não somente com as condições epistêmicas do sujeito: ela refere-se ao processo pelo qual o sujeito se constitui. Trata-se de um conceito diferente de experiência em relação ao modelo exigido pelo saber de conhecimento: no saber de espiritualidade o sujeito deve colocar-se desde o início na situação que caracteriza o processo de busca pela verdade, pois a própria verdade não é dada ao sujeito somente por um ato objetivo de conhecimento. Verdade não é um objeto do qual o sujeito se apropria, como a posse de um objeto, mas um processo que implica modificações do sujeito. Como afirma Foucault, a “verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2004a, p. 20). Isso significa dizer, por conseguinte, que a relação entre sujeito e verdade exige um tipo de experiência transformadora do sujeito, e o modelo característico de tal transformação Foucault encontra no conceito de conversão tematizado pela tradição filosófica dos dois primeiros séculos de nossa era. Para que possa ter acesso à verdade - e esta é sua hipótese central -, o sujeito precisa converter-se (transformar-se), mas sua conversão só ocorre por meio de um trabalho – por meio de um cuidado permanente – a do sujeito sobre si mesmo.

Que tipo de cuidado de si é esse? Que tipo de experiência ele permite? Em que sentido o conceito de conversão auxilia em seu esclarecimento? Para adentrar essas questões, preciso analisar a transformação do cuidado de si em conversão a si.

A conversão como experiência de si: a contribuição estoíca

A questão da verdade do sujeito exige uma relação do sujeito para consigo mesmo, a qual implica, por sua vez, um tipo de “conversão a si” que não pode ser pensada nos moldes da constituição do si mesmo como objeto de conhecimento, mas sim como “modalização espiritual do saber” (FOUCAULT, 2004a, p. 352). Foucault encontra essa perspectiva de modalização nos séculos I e II de nossa era, mais precisamente entre os estoícos. Pelo fato de transformar o cuidado de si numa arte autônoma, valorizando a existência humana por inteiro, a cultura helenista desse período se torna um momento privilegiado para tratar da questão da verdade do sujeito no sentido originário, ou seja, livre daquela tematização de um sujeito que nós mesmos não somos (FOUCAULT, 2004a, p. 309). No modelo helenista, que não é platônico nem cristão, configura-se uma moral exigente e rigorosa que pode oferecer alguns traços à recuperação do saber de espiritualidade. Enquanto o modelo platônico gravita em torno da reminiscência e o cristão sobre a exegese de si e a renúncia a si, o modelo he-

nístico diz respeito à autofinalização da relação a si, ou seja, do retorno a si, do voltar os olhos para si mesmo como exigência capital. Com base nessa hipótese, Foucault aborda o modo como os estóicos entendem o retorno a si como uma “conversão a si”.

Tal tema insere-se na grande transformação que o período helenista efetua no tratamento do cuidado de si em relação à filosofia platônica, desvinculando-o tanto da pedagogia como da política. Essa mudança, analisada por Foucault em detalhes, faz com que o cuidado de si assuma a forma de uma verdadeira “cultura de si”, definindo um processo de desvio do sujeito em relação às coisas que o cercam para poder dirigir-se a si mesmo: “É preciso desviar-se para virar-se em direção a si mesmo” (2004a, p. 254). Ora, este “virar-se em direção a si” conflui no tema da “conversão a si”, em relação ao qual a natureza, de modo especial em Sêneca, desempenha papel normativo de primeira ordem.

Foucault reconhece que entre todas as formas de “tecnologia do eu” que o Ocidente conheceu, certamente, a conversão é uma das mais importantes. Cabe agora nos perguntar o que há de específico no modo como os estóicos trataram desse tema, que os diferenciam da abordagem oferecida por Platão e da cultura cristã, tornando-se, simultaneamente, relevante para meu ponto, a saber, para a ampliação do conceito de experiência. Observemos, em primeiro lugar, como a conversão aparece em Platão e na cultura cristã.

Em Platão, definida como *epistrophé*, a conversão assume quatro significações: a) desvio das aparências; b) reconhecimento da ignorância como ponto de partida do conhecimento de si; c) retorno a si como condição da descoberta da reminiscência e; d) por último, com base na reminiscência, retorno à pátria da verdade e do Ser. Todas estas significações garantem um movimento ascendente à conversão que inicia com a renúncia ao mundo sensível e a admissão da ignorância como condição de acesso do sujeito à reminiscência e, através dela, ao mundo das ideias. Característica desse movimento é que as condições de acesso do sujeito à verdade estão condicionadas ao seu abandono do mundo sensível e a fixação de seu pensamento na ideia do bem localizada na esfera supra-sensível. “Para Foucault, o platonismo representa a subordinação do cuidado de si a um conhecimento de si totalizador, que implica a conversão a um real transcendente: o modelo da reminiscência” (BÉNATOUIL, 2004, p.26).

Na cultura cristã, sobretudo a dos séculos III e IV, a conversão, designada por *metánoia*, diferencia-se não só da estóica como também da platônica. Ela estrutura-se a partir de três características: a) implica súbita mutação; b) que conduz à passagem de um modo de ser a outro, como por exemplo, da morte à ressurreição, do pecado à salvação e; c) tal passagem só pode ocorrer se houver

uma ruptura no interior do sujeito. Em síntese, a conversão cristã exige a penitência do sujeito e sua mudança radical de pensamento e espírito, “tendo ao centro a morte e a ressurreição como experiência de si mesmo e de renúncia a si” (FOUCAULT, 2004a, p. 266).

Vejam, brevemente, em que a conversão estoica diferencia-se em relação a esses dois modelos. Primeiramente, em relação ao platônico. Diferentemente da *epistrophé*, a conversão estoica caracteriza-se por um retorno a si que é imanente ao próprio mundo, e não mais pela retirada do sujeito de um mundo para ser transportado ao outro. Afirma Foucault: “Trata-se, antes, de uma liberação no interior deste eixo de imanência, liberação em relação a tudo aquilo que não dominamos, para alcançarmos, enfim, aquilo que podemos dominar” (FOUCAULT, 2004a, p. 258). Essa primeira característica aponta para uma segunda: a conversão estoica não se apoia mais na cisão entre corpo e alma, mas na tentativa de estabelecer a relação completa de si para consigo. Por fim, a terceira diferença, o conhecimento não desempenha papel central. Mais do que ele, o exercício e a prática de si passam ser a referência.

O aspecto significativo da conversão estoica, em oposição à *epistrophé* platônica, e que permeia as três características acima indicadas, consiste na diferenciação que ela possibilita entre “o que depende de nós” e “o que não depende de nós”. Portanto, a conversão a si torna possível ao sujeito construir a experiência daquilo que está ao seu domínio e tal construção depende de sua própria ação e, ao mesmo tempo, possibilita distinguir um conjunto de outras coisas que independe de suas forças e, portanto, que estão fora de seu campo de ação. Esse problema é relevante para a ética estoica, especificamente para o problema da inserção da ação humana na ordem cósmica.

Resumindo, imanência ao mundo, relação completa de si para consigo mesmo e exercício de si são características que diferenciam a conversão estoica da conversão platônica. E em relação à conversão cristã? Foucault aponta para quatro especificidades que a conversão estoica assume em oposição à cristã: a) não há ruptura no eu; b) trata-se de um virar o olhar em direção ao eu; c) de dirigir-se ao eu no sentido de quem se dirige a uma meta e; d) conseqüentemente, de conceber o eu tanto como ponto de chegada como de realização. Estas especificações auxiliam-nos a entender, primeiramente, o que a conversão estoica não é: ela não é uma trans-subjetivação do sujeito que, para poder ser arremessado à esfera supra-sensível, tem que se depreciar em sua condição sensível, renunciado, desse modo, a aspectos importantes de sua própria constituição como sujeito. Ao contrário disso, pensada positivamente, a conversão é agora um longo e contínuo processo de auto-subjetivação do sujeito no interior de um e mesmo

mundo, no qual o próprio sujeito precisa voltar o olhar para si e descobrir nele mesmo a inteligência e a bondade do cosmo que, dada sua natureza, conspira positivamente para a felicidade humana. Conclusivamente, afirma Foucault: “Fixando-se a si mesmo como objetivo, como estabelecer uma relação adequada e plena de si para consigo? É isto o que está em jogo na conversão” (2004a, p. 263). A plenitude dessa relação só pode ser alcançada pelo recurso ao conceito de natureza e, neste contexto, destaca-se o pensamento de Sêneca.

Se o específico da conversão a si consiste no retorno a si, no voltar o olhar para si mesmo, desviando-se das coisas, podemos nos perguntar agora em que medida esse retorno a si não significa um isolamento, uma fuga solipsista do mundo. Ou seja, em que sentido o desviar o olhar das coisas e o voltar-se para si não conduzem à desresponsabilização do sujeito em relação ao que acontece a sua volta? Em que sentido o voltar-se para si exige a inclusão do outro? Do ponto de vista imanente à filosofia estoica, trata-se do conhecido problema da compatibilidade entre a causalidade cósmica universal e a liberdade da ação humana: como justificar a moralidade da ação se tudo já está previamente traçado pelas forças poderosas do destino (da Providência)? Este é um problema crucial à ética estoica que, se não for devidamente abordado, desqualifica o intento de justificar uma relação adequada entre sujeito e verdade baseada na ideia do cuidado de si como conversão a si.⁶

Antes de adentrarmos o conceito de natureza, de Sêneca, precisamos abordar, brevemente, o cuidado de si em sua relação com o outro. A modernidade acelerou, sem dúvida, a transformação do cuidado de si em amor próprio no sentido egoísta do termo, pondo o interesse individual em contradição com o interesse ético que se deveria ter pelos outros. Ocorre aqui a transformação da tão buscada autonomia do sujeito no individualismo racionalmente calculado, no qual a inclusão do outro é pensada em termos meramente estratégicos de satisfação dos interesses privados e egoístas. Isso impede a fundação de uma “ética do sujeito” e, com ela, da constituição democrática de espaços públicos, salvaguardados de poderes escravizantes e domesticadores. Ora, é este “diagnóstico de época” que conduz Foucault ao cuidado de si estoico, para poder pensar a relação entre sujeito e verdade de outro modo. Ao tratar dessa temática,

⁶ É preciso reconhecer que Foucault não se ocupa desse problema e, em consequência, podemos nos perguntar se seu desinteresse pela “objeção do determinismo” dirigida contra a filosofia estoica não compromete também a hermenêutica que ele faz da constituição da subjetividade na perspectiva estoica. Em um trabalho que está ainda em preparação, no qual reconstruo alguns traços da fonte greco-romana do conceito de natureza em Rousseau, procuro justificar a ideia de que não há um “determinismo cerrado” no pensamento de Sêneca e, justamente por isso, ele pode pensar a inserção da ação humana na ordem cósmica salvaguardando os conceitos de liberdade e responsabilidade da ação (DALBOSCO, 2008, p. 56-58).

ele defronta-se com o problema de saber como o outro entra na relação que o sujeito mantém consigo mesmo, ou seja, como o cuidado de si no sentido estóico inclui eticamente os outros.

Deixemos de lado momentaneamente a Hermenêutica do sujeito e voltemo-nos a uma entrevista concedida por Foucault, em 1984, dois anos depois dos cursos proferidos no Collège de France e meses antes de sua morte. As linhas gerais de tal entrevista giram em torno da dimensão ético-política do cuidado de si. Ao ser provocado a “mostrar” a dimensão ética embutida no cuidado de si, Foucault analisa o modo como o cuidado de si é, de certa maneira, o cuidado dos outros. É por ser ético em si mesmo e não por ser primariamente cuidado dos outros, assim soa sua interpretação, que o cuidado de si permite a inclusão do outro. Mas o que isso significa propriamente? Significa que, no cuidado de si, está embutido um “êthos da liberdade” que implica uma maneira de cuidar dos outros, pois é o poder ético sobre si que regula o poder sobre os outros. Somente um homem livre, isto é, que sabe dominar-se a si mesmo, tem a consciência da importância dos outros e é com base no bom governo que exerce sobre si mesmo que ele pode governar bem sua casa e delimitar adequadamente sua participação na cidade, exercendo com serenidade suas obrigações públicas. Conclui Foucault:

Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2004b).

O exercício da maestria constitui, portanto, uma boa oportunidade para que o cuidado de si inclua eticamente o outro. Se não há ética sem um cuidado de si e se este implica obrigatoriamente a inclusão do outro, o que garante isso? Na referida entrevista, Foucault desenvolve um argumento que não se encontra exposto com o mesmo grau de clareza na Hermenêutica do sujeito: ao ser indagado sobre o papel do filósofo como alguém que se ocupa com o cuidado dos outros, Foucault, tomando o exemplo de Sócrates, argumenta que, no contexto da filosofia antiga, predomina a tese de que o cuidado de si vem antes do cuidado dos outros. Isto é, “o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2004b, 271). Isso significa dizer, do ponto de vista político, como mostram as análises do Alcebiades, que sem a capacidade de

governar a si mesmo não pode haver bom governo dos outros: o bom soberano exerce adequadamente seu poder sobre os outros e pode fazê-lo, porque, ao mesmo tempo, exerce seu poder sobre si mesmo. Expressamos na passagem acima o núcleo filosófico de toda a motivação que impele o duplo movimento do pensamento de Foucault: diagnóstico de época marcado pelo predomínio de uma cultura hedonista, na qual o amor exagerado sobre si mesmo conduz ao abuso de poder sobre os outros e regresso à moral antiga para resgatar práticas de si que conduzem ao autodomínio moral de si mesmo, que implica a consideração do outro como sujeito.

Voltemo-nos novamente ao pensamento de Sêneca. Para o que nos interessa no momento, é suficiente reconstruir, em largos traços, o modo como Sêneca, segundo Foucault, compatibiliza o conhecimento de si com o conhecimento do mundo. Na aula de 17 de fevereiro de 1982, dedicada ao pensamento de Sêneca, Foucault tem o propósito de mostrar que o tema da conversão a si não assume uma forma de oposição alternativa ao conhecimento da natureza; pelo contrário, segundo ele, conduz a tal conhecimento, pois converter-se a si já é uma forma de conhecer a natureza. Ao rastreamos o pensamento de Foucault sobre esse tema, podemos resumir ao menos quatro aspectos da normatividade da natureza em relação à transformação do cuidado de si na conversão a si:

a) o conhecimento da natureza (daquilo que acontece lá em cima, dos astros, das estrelas e daquilo que acontece aqui em baixo, da vida humana em sociedade) proporciona ao homem uma visão abrangente (englobante);

b) tal conhecimento provoca-lhe a consciência de que é um pequeno ponto na imensidão do universo; isto é, mostra-lhe sua pequenez e a necessária humildade que precisa ter diante das coisas;

c) evidencia-lhe a consciência da co-naturalidade e co-funcionalidade entre razão humana e razão cósmica;

d) auxilia-o a estabelecer a tensão máxima entre seu eu como razão e seu eu como ponto e isto o leva também à consciência de sua finitude e historicidade.

Todos esses aspectos deixam claro o papel de mediação que a natureza desempenha na especificação do cuidado de si em conversão a si. Ela opera como uma espécie de alavanca, fazendo o sujeito retornar a si mesmo; melhor dito, na medida em que retorna a si, o sujeito descobre nele a força da natureza que o empurra novamente para fora de si, na direção do enfrentamento do que está a sua volta, mas desta vez, com o olhar refinado e com a interioridade fortalecida. É nesse sentido que, segundo Sêneca, desvendar os segredos da natureza conduz o homem a compreender um pouco daquilo que ele é, a compreender

o fato de que o grande percurso da natureza não serve para arrancar-lhe do mundo, mas para fortalecer sua interioridade e torná-la resistente aos vícios de caráter e à corrupção imposta pela ordem social.⁷

Como não posso fazer agora um ingresso imanente detalhado ao próprio texto de Sêneca, contento-me apenas em citar uma longa e belíssima passagem de suas Cartas a Lucílio que ilustra o sentido normativo da natureza. Afirma Sêneca, na carta 95:

Tudo quanto vês, o que contém o divino e o humano, é uma unidade; membro de um grande corpo somos nós. A natureza gerou-nos como uma só família, pois nos criou da mesma matéria e nos dará a mesma destinação; ela nos introduziu o amor uns pelos outros, e nos capacita na vida em sociedade. A natureza determinou tudo o quanto é lícito e justo; pela própria lei da natureza, é mais terrível fazer o mal do que sofrê-lo; em obediência à natureza, as nossas mãos devem estar prontas para auxiliar quem delas necessite. (SÊNECA, 1999, IV, p. 493, grifo nosso).

Claro que hoje, depois do advento da ciência moderna, estamos muito distantes desse sentido ético-cosmológico de natureza. Mas, modernamente, não poderíamos considerá-lo, ainda, sob certos aspectos, como recurso indispensável à constituição de nossa identidade, isto é, da consciência sobre o modo como vivemos (quem somos), sobre nossa origem (de onde viemos) e sobre nosso projeto de futuro (o que queremos)? Não é também pelo fato de ter perdido, devido à fragmentação e especialização embrutecedoras do conhecimento, provocadas pela ciência moderna, esse ideal normativo de inserção de nossa ação numa totalidade maior, que nos tornamos excessivamente egoístas e racionais? Não teríamos de recorrer novamente a aspectos dessa antiga tradição para podermos avaliar mais serenamente, do ponto de vista ético e político, as consequências destrutivas geradas pelo processo civilizador impregnado pela ciência e pela técnica? (FORSCHNER, 1998, p. 3).

De qualquer modo, na interpretação que Foucault faz de Sêneca, é o estudo da natureza – o qual é, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o modo como a ação humana se insere numa totalidade maior (ordem cósmica) – que permite nos colocarmos dentro de um universo inteiramente racional e seguro, que é o da razão universal, situando-nos no interior de um movimento de causas e

⁷ Sêneca insere-se, nesse sentido, na tradição estoica mais ampla, segundo a qual razão humana e razão universal formam uma e mesma unidade e, nesse contexto, seria impossível pensar na primeira sem considerar a segunda. Sobre isso, ver o excelente estudo de Forschner (1998).

efeitos particulares e razoáveis, que precisamos aceitar se quisermos nos liberar desse encadeamento sob a forma do reconhecimento da necessidade desse encadeamento (FOUCAULT, 2004a, p. 339). Isso mostra que o conhecimento da natureza e o reconhecimento das forças que estão além das capacidades do sujeito é uma condição indispensável das transformações que o sujeito precisa fazer para descobrir-se a si mesmo, para incluir eticamente o outro em sua ação e para encontrar seu próprio lugar na ordem das coisas.

Parece ainda muito vaga a tese de Sêneca de que o conhecimento da natureza provoca o aprofundamento do eu, ou seja, que o conduz ao domínio de si mesmo e à constituição de sua identidade. Da análise acima podemos tirar, contudo, indicações mais concretas: a) não é permanecendo como está que o sujeito pode saber do modo que lhe convém. É preciso que ocorra nele um deslocamento, uma conversão; b) a qual lhe abre a possibilidade de aprender as coisas em sua realidade e em seu valor no interior do cosmo; c) o deslocamento gera um saber espiritual que capacita o sujeito a ver-se a si mesmo e; d) por fim, isso conduz à descoberta de que em sua liberdade repousa a felicidade e a perfeição que o sujeito é capaz de construir. Todos esses aspectos constituem o saber de espiritualidade e auxiliam Foucault a diferenciá-lo do saber de conhecimento.

Experiência de si e ação docente

Tendo reconstruído alguns aspectos gerais da interpretação que Foucault faz do pensamento estoíco, pretendo refletir, agora, sobre as indicações e exigências que a experiência de si impõe à ação docente. Objetivamente, as perguntas são: em que sentido o cuidado de si como conversão a si constitui uma fonte de inspiração para a ampliação do conceito de experiência, em sua significação pedagógica? Ou, mais precisamente, em que sentido se pode pensar a coordenação da ação docente na perspectiva de uma experiência de si? Antes de tudo, é preciso evitar o possível imediatismo ou o risco de instrumentalização do pensamento em nome da prática, pois a Hermenêutica do sujeito não autorizaria isso. Não se pode negar, contudo, que Foucault tem um objetivo político claro em suas aulas, pois tinha a consciência de que o resgate do cuidado de si, das práticas de si e das técnicas da existência poderia influenciar na abordagem dos problemas políticos atuais e, em sentido mais amplo, na própria organização da ação do homem contemporâneo. Mas isso não significa dizer que ele concordasse com a derivação instrumental de suas ideias ao embate político imediato ou a resolução imediatista de problemas oriundos da prática pedagógica cotidiana. Tendo esse cuidado presente, a Hermenêutica do sujeito oferece,

a meu ver, indicações no sentido de revalorizar e fortalecer a ação docente e, com ela, recuperar a própria auto-estima do professor. Dentre todas, duas contribuições se destacam: uma derivada da governabilidade do sujeito; outra, da ampliação do conceito de experiência.

O tema da governabilidade do sujeito está associado, na Hermenêutica do sujeito, à questão do poder, mais precisamente, à crítica do poder político instituído. Para efetuar tal crítica, Foucault recorre ao conceito normativo de poder como “conjunto de relações reversíveis”.⁸ Sua intenção é a desobjetificação do conceito de poder e a reposição de seu sentido como processo de relações que está intimamente conectado com a existência humana em sua globalidade. Ora, uma análise da governabilidade realizada nesses termos deve remeter a uma ética do sujeito definida pela relação de si para consigo mesmo; nesse sentido, o modelo estóico, nos traços gerais reconstruídos acima, serve-lhe de referência. O cuidado de si no sentido estóico diz respeito a um saber do mundo que transforma o sujeito, permitindo-o atuar no próprio mundo. Mas o que isso pode nos ensinar em termos de governabilidade da ação docente?

A recuperação de uma ética do sujeito definida pela relação de si para consigo mesmo põe-nos a exigência, em primeiro lugar, de romper com todas as formas fossilizadas que a experiência pedagógica assume no mundo contemporâneo. Uma dessas formas é a organização do processo de ensino e aprendizagem baseada na especialização do saber, o qual torna o professor um especialista, cujo sucesso, no âmbito de seu exercício profissional, reduz-se exclusivamente ao domínio meticoloso do assunto e seu respectivo repasse aos alunos, desconectado de outras questões. O papel do professor restringe-se, portanto, ao repasse do saber elaborado, sem necessariamente estar conectado com questões da existência humana. O problema não está, evidentemente, no domínio especializado do conteúdo específico, pois esta é uma exigência, inclusive ética,

⁸ A análise sobre o conceito de poder constitui uma das contribuições mais significativas que Foucault oferece ao debate contemporâneo, mas nem por isso deixa de ser complexa e polêmica. Se quisermos evitar equívocos iniciais elementares, precisamos considerar a tentativa de desobjetificação que está na base de tal conceito, pois Foucault o concebe para além de um objeto ou de uma propriedade, da qual se pudesse se apropriar. Vilela adverte: “Perspectivada como uma substância metafísica, possuindo uma origem e uma essência, o poder não existe. Apenas existem relações de poder; o que aponta para a impossibilidade de uma existência que se situe fora das relações de poder. Assim, no lastro de uma força de dissimulação do poder, o murmúrio da liberdade ecoa no interior das relações de poder” (VILELA, 2006, p. 116). Para o nosso ponto também é preciso considerar que, no pensamento do último Foucault, isto é, no contexto de sua preocupação com a “possibilidade do sujeito ético transformar-se a si mesmo”, o conceito de poder sofre alterações importantes, não sendo mais analisado a partir “da sua racionalidade interna”, uma vez que “as relações de poder [são concebidas] através do enfrentamento das estratégias de poder” (VILELA, 2006, p. 123).

para o bom exercício da profissão, mas sim da “especialização desconectada de outras questões”. Como decorrência, põe-se a exigência, no lugar de uma especialização cega, de se repensar as relações entre teoria e prática. Parece-me, nesse sentido, que a ética de si helenístico-romana oferece um arsenal produtivo indispensável na medida em que ensina que saberes e verdades, considerados, em princípio, como não reflexivos, afetam em profundidade o modo como o sujeito, que possui tais saberes, pensa e trabalha sobre si mesmo. Ou seja, a relação teoria e prática e a organização da ação docente não podem ser pensadas somente segundo o modelo cartesiano da certeza e evidência do cogito e, portanto, do modelo representacional de objetos.

O que significa, então, pensar a ação docente numa perspectiva mais ampla, baseada no modelo da governabilidade de si? Significa romper com o casulo rotineiro do fazer pedagógico cotidiano e buscar ampliar seus horizontes. Quando a ação docente se deixa dominar pela rotina habitual, perde a potencialidade reflexiva que lhe é inerente, tornando-se com isso facilmente prisioneira de determinações externas de toda natureza, desde as mais próximas, como a burocracia da escola, até as aparentemente mais distantes, como as “leis” de uma sociedade consumista. Como contraponto, serve-lhe o agir meditativo e a consciência ética de inclusão do outro, oriundos do modelo de governabilidade de si. Com base nisso, o professor pode pensar a organização de sua ação sem ter que restringi-la exclusivamente ao modelo estratégico baseado no cálculo sobre vantagens e desvantagens, custo e benefício de seu agir pedagógico.⁹

O modelo do cuidado de si como conversão a si justifica, em síntese, um novo conceito de poder que deve embasar a coordenação da ação docente. Se considerarmos como papel insubstituível da ação docente a intervenção do professor no processo de aprendizagem do aluno, o problema concentra-se, obviamente, na natureza de tal intervenção. Se for autoritária e vertical, o professor planejará o conteúdo sem considerar o mundo de seu aluno, tomando-o como receptáculo vazio, e não como um sujeito capaz de um saber de espiritualidade. Se, por outro lado, o professor se deixar conduzir por ideais democráticos de busca pela autonomia de si mesmo e de seus interlocutores, terá que pensar diferentemente a relação pedagógica e o próprio modo como irá trabalhar o

⁹ Pensado nos moldes da lógica custo-benefício, o agir pedagógico do professor não deixa de ser uma forma de assujeitamento, à qual deve ser contraposta a subjetivação como prática de liberdade. Baseando-se nos últimos escritos de Foucault, Gallo procura extrair implicações éticas para a educação, tomando como referência o “cuidar de si e o cuidar do outro”. Nesse contexto, oferece um instrutivo contraponto entre o agir pedagógico como “prática de liberdade” e como “assujeitamento” (GALLO, 2006, p. 187).

conteúdo.

Ora, justamente aí é que a ideia de retorno a si, pensada de um modo englobante, mostra sua produtividade. Tal ideia traduz-se, pedagógico-cognitivamente, no necessário retorno que os sujeitos envolvidos precisam efetuar sobre sua ação e sobre o conteúdo que pauta sua relação pedagógica, assegurando o necessário ato apropriativo que está na base do crescimento cognitivo e moral dos envolvidos. O retorno a si provoca no sujeito a meditação reflexiva que o conduz, por sua vez, à apropriação construtiva de si mesmo e do mundo que o cerca. Baseando-se num saber de espiritualidade, a aprendizagem não consiste somente na assimilação de conteúdo, e o crescimento desejado não se resume só no acúmulo de informações, desconectado da formação e do compromisso ético dos envolvidos. Trata-se, sim, de um retorno a si enquanto apropriar-se de si mesmo, mas não mais segundo o modelo representacional de objetos, mas da constituição intersubjetiva do sujeito, na qual ele deve se pôr como um parceiro de iguais direitos na relação e conceber o outro da mesma forma.

Por fim, volto-me agora para a segunda possível contribuição que brota das análises de Foucault sobre a ampliação do conceito de experiência, dependendo também ela da crítica ao modelo cartesiano. Como prática antiplatônica e anticartesiana de teoria, a Hermenêutica do sujeito abre-nos um clarão no meio da densa floresta objetificada do conhecimento, servindo-nos de guia na revisão de pressupostos epistemológicos subjacentes às teorias educacionais e às práticas pedagógicas contemporâneas. Ao modelo do método cartesiano, Foucault opõe o exercício estóico e é essa superação do método com base na prática de exercícios que lhe abre a possibilidade de pensar num conceito ampliado de experiência.

No sentido cartesiano, a experiência pressupõe um sujeito já formado que, por possuir estruturas inatas, é capaz de constituir o mundo. Pressupondo uma teoria universal do sujeito, o método cartesiano considera a condição de espiritualidade como irrelevante para se chegar à verdade, tornando-se igualmente irrelevantes, desse modo, as transformações que o sujeito deve sofrer: sua estrutura inata de sujeito põe-no a caminho da verdade. Em oposição a este método, o exercício estóico expõe a verdade dos processos de subjetivação, mostrando seu caráter eminentemente técnico (*téchne*) e não metódico, uma vez que diz respeito à dimensão do trabalho de si para consigo mesmo, visando sua transformação em algo melhor (JAFRO, 2004, p. 60). Ou seja, o que está em jogo aí são problemas de identidade do sujeito que dizem respeito não somente à concepção “do que sou”, conquistada pela introspecção, mas da pergunta pelo “que devo ser”, a qual está profundamente imbricada com o exercício meditativo

sobre o lugar da existência humana na ordem das coisas.

Dessa ideia geral e ampla parece restar pouca coisa quando dirigimos nosso olhar para o problema da coordenação da ação docente. Em que sentido o princípio de constituição do sujeito como indivíduo inserido numa totalidade maior tem a ver com o papel do professor? Ele permite resgatar o papel do mestre que se perdeu com o predomínio do saber de conhecimento, pois a partir de tal predomínio o núcleo da ação docente passou a ser definido como transmissão de conhecimento, como ativação da memória e como ato permanente de repetição do conteúdo, como forma de levar o saber a quem dele é ignorante. Tal princípio permite criticar, em síntese, o educador no sentido “tradicional” como “alguém que ensinará verdades, dados e princípios” e, simultaneamente, ampliar seu sentido, concebendo-o como alguém que “estende a mão”, que “faz sair de si” e o “conduz para fora”. Pensado nesses termos, o papel do educador consiste numa “espécie de operação que incide com o modo de ser próprio do sujeito, não simplesmente a transmissão de um saber que pudesse ocupar o lugar ou ser o substituto da ignorância” (FOUCAULT, 2004a, p. 166). Concebido com base no conceito amplo de experiência, oriundo do saber de espiritualidade, “o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação de um indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição como sujeito” (FOUCAULT, 2004a, p. 160).¹⁰

Se no bojo da transformação do cuidado de si em conversão a si está

¹⁰ Ao ser introduzida a questão do mestre aqui, precisamos considerar as reservas que o próprio Foucault faz em relação ao tema da maestria, recusando-se a ser tomado ele mesmo como um mestre. Potte-Bonneville (2006, p. 129-150) mostrou, recentemente, em que sentido o pensamento de Foucault permite encontrar uma solução ao dilema quase inevitável que parece cruzar por dentro o exercício da maestria. O referido autor caracteriza primeiro tal dilema: “Parece que a liberdade de que se arvora o mestre, ao decidir, sozinho, os labirintos pelos quais se perderá, tem por preço a impossibilidade de autonomia dos alunos, suspensos em falas e em decisões cujo sentido eles não podem antecipar, e dos quais eles devem se contentar em recolher os efeitos” (POTTE-BONNEVILLE, 2006, p. 141). Depois, indica a solução: “Em outros termos, o dilema da maestria que evoquei antes me parece encontrar uma solução ao lado do exercício: não o exercício escolar pelo qual o aluno verifica uma regra e chega a um resultado já conhecido pelo mestre; mas o exercício a que o aluno pode propor-se na medida em que o mestre está, ele mesmo, nele submetido ou arriscado, sem poder pré-julgar o resultado” (POTTE-BONNEVILLE, 2006, p. 142). O núcleo da dissolução do dilema consiste, portanto, não na condução metódica pré-determinada, mas sim no exercício aberto, sem um fim pré-estabelecido, assumido pelo mestre em sua ação docente, abrindo espaço para que o aluno pratique por si mesmo tal exercício de abertura. Por se interessar, em sua frequentação dos textos antigos, não por uma simples apropriação e nem por um mero mimetismo, “mas em transformar-se a si mesmo, na medida em que transforma aquele que lê” (POTTE-BONNEVILLE, 2006, p. 150), é que Foucault pode talvez ser tomado como um mestre, mas desde que seja num sentido recriado do termo. Conclui Potte-Bonneville: “Assume, assim, o papel do mestre, não se apoiando naquilo que sabe, mas convidando, pelo exemplo, aqueles que o lêem a se exporem a isso que excede seu saber” (2006, p. 144).

em jogo, em última instância, o problema da constituição autêntica do sujeito, tal princípio chama a atenção, quando se trata de assuntos humanos e da relação de ensino e aprendizagem entre seres humanos, para a indispensabilidade de se adotar uma visão englobante. Chama atenção também para os riscos de domesticação e treinamento subjacentes ao procedimento metódico baseado no modelo de dominação de objetos, exigindo o deslocamento da ação docente do âmbito objetual, para inseri-la na esfera do exercício permanente de si para consigo mesmo, o qual, quando conduzido adequadamente, põe a exigência da inclusão moral do outro.

Por último, não devemos esquecer que os estóicos, quando pensavam na educação humana, atribuíam valor importante ao solilóquio como exercício da alma consigo mesma, inclusive, colocando-o na base do ensino e faziam isso porque viam no diálogo do sujeito consigo mesmo a condição do bom governo sobre os outros. De acordo com isso, o papel do professor consiste em saber governar bem seus alunos. Todavia, do ponto de vista pedagógico, o que significa governar bem? Significa saber escutar, considerando o fato de que, no limite, o ouvinte escuta-se a si mesmo. Bom ensino seria, nesse sentido, aquele que também pudesse conduzir o ouvinte, ouvindo a palavra dita, a escutar a si mesmo. Essa exigência, como se vê, está muito longe de conduzir à dispensa do conteúdo e da intervenção do professor, pois, para que o aluno possa escutar a si mesmo, é preciso que uma palavra seja dita e dita com conteúdo, no entanto, sem que tenha a pretensão de ser a última verdade.

Referências

BÉNATOUIL, T. Dos usos del estoicismo: Deleuze y Foucault. In: GROS, F.; LÉVY, C. (Org.). *Foucault y la filosofía antigua*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004, p. 13-40.

DALBOSCO, C. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Filosofia e Formação Docente. In: KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J.; CARBONARA, V. (Org.). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Ujuí: Editora UNIJUÍ, 2008a, p. 37-56.

_____. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. Passo Fundo, 2008b. (No prelo).

DESCARTES, R. *Regras para a direção do espírito*. Lisboa: Edições 70, 1989.

- DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.
- FORSCHNER, M. *Über das Handeln im Einklang mit der Natur*. Darmstadt: WBG, 1998.
- FOUCAULT, M. *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- _____. *Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.
- GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault”. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.) *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 177- 189.
- HABERMAS, J. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.
- JAFRO, L. Foucault y el estoicismo. Acerca de la historiografía de L’Herméneuthique du sujet. In: GROS, F.; LÉVY, C. (Org.). *Foucault y la filosofía antigua*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004, p. 41-67.
- POTHAST, U. Etwas über ‘Bewusstsein’. In: CRAMER, K. (Hrsg.). *Theorie der Subjektivität*. Frankfurt am Main 1987, p.15-43.
- POTTE-BONNEVILLE, M. Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estóico paradoxal. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 129-150.
- ROUSSEAU, J. J. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1959-1995 (Bibliothèque de la Pléiade, 5 tomos).
- _____. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SÊNECA, L. A. *Philosophische Schriften in fünf Bänden. Lateinisch und Deutsche*. Darmstadt: WB, 1999.
- VILELA, E. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 107-127.