



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação:

Algumas considerações
Pedro Angelo Pagni

Como citar: PAGNI, P. A. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. *In:* SOUZA, L. F.; SABATINE, T. T.; MAGALHÃES, B. R. (org). **Michel Foucault:** sexualidade, corpo e direito. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.p19-45. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-136-2.p19-45>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações

Pedro Angelo Pagni

Departamento de Administração e Supervisão Escolar,

Unesp - campus de Marília

A recepção do pensamento de Michel Foucault nos estudos em Educação, no Brasil, se ampliou significativamente durante os anos 1990 e 2000. A apropriação de sua obra para pensar problemas relativos à educação – principalmente, no que se refere às discussões acerca do problema da subjetividade na educação e das questões do poder exercido pelos saberes e práticas escolares – teve papel de destaque no âmbito das pesquisas em filosofia da educação e no embate teórico travado nos periódicos educacionais brasileiros do período. As referências à sua obra nesse campo e nos periódicos se sobrepõem inclusive às de outros filósofos franceses, como Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard, entre outros categorizados como filósofos da diferença. Juntamente com estes filósofos, a apropriação da obra de Foucault concorre com outras perspectivas teóricas para pensar de um ponto de vista filosófico as questões atuais da educação, como, por exemplo, as dos teóricos críticos – particularmente, a de Habermas – que, se aliando em alguns pontos ou se confrontando em outros, tem sido hegemônica nesse campo de estudos no período para problematizar e apresentar uma alternativa ao discurso filosófico da modernidade no qual se assenta boa parte dos discursos pedagógicos atuais.

Não obstante a sua importância para esse campo e o papel desempenhado na crítica e na indicação de outros sentidos ao discurso filosófico e pedagógico da modernidade, as contribuições de Foucault para a educação ou da apropriação de seu pensamento para, com a sua obra, abordar questões educacionais atuais ainda parecem carecer de mais estudos e, especialmente, de pesquisas que procurem retomá-lo na medida em que vai sendo explicitado, com a publicação de seus textos inéditos e da transcrição de suas aulas e palestras, proferidas nos últimos anos de sua vida. Tal retomada não significa pura e formalmente dar conta de um projeto filosófico somente para apreendê-lo em sua totalidade, mas, sim, analisar e discutir em que medida esse projeto pode ser de interesse para que possamos pensar os problemas e acontecimentos emergentes na atualidade e que nos desafiam como sujeitos deste tempo presente. Particularmente, ser leal a esse projeto filosófico significa verificar em que medida a publicação dos textos inéditos e a transcrição das aulas dão maior coesão às suas ambições originais ou as modificam no sentido de aprimorá-las, ao mesmo tempo em que se analisa até que ponto as teses e argumentos aí contidos nos auxiliam a pensar de outro modo aqueles problemas e acontecimentos do presente, assim como nos modificar para tal, contribuindo para desfazer mal entendidos de interpretações e de apropriações anteriores, tentando configurá-lo com mais justeza em relação aos seus princípios e mais atualidade em relação aos seus fins.

Dessa perspectiva, o projeto filosófico de Foucault poderia tanto ser compreendido em sua singularidade no que se refere à sua crítica à modernidade e a alternativa ética-política que propõe em relação a ela quanto em sua importância para pensar ou repensar as questões educacionais atuais. Neste caso específico, auxiliando a rever as interpretações que, sem sombra de dúvidas, se concentraram sobre as obras *Vigiar e Punir* e a coletânea *Microfísica do Poder*, ampliando um pouco as interpretações sobre as implicações do pensamento de Foucault para a educação no Brasil. O que não significa que essas interpretações já não tenham começado a ser revistas, por exemplo, com trabalhos que, desde os anos 1990 e meados de 2000, vem tentando dar a ele uma conotação menos associada as questões relativas aos dispositivos disciplinares e mais aos processos de subjetivação, como os trabalhos de Prestes (1992), Galo (1998), Veiga Neto (2005), dentre outros. Contudo, somente mais recentemente trabalhos como os de

Alexandre Filordi de Carvalho (2009) sobre as formas do poder pastoral e de Sylvio Gadella (2009) sobre a governamentalidade e a educação, assim como os de Alexandre Simão de Freitas (2009) e Claudio Almir Dalbosco (2009) sobre o cuidado de si, alguns deles apresentados no gt-filosofia da educação da Anped, trouxeram um retrato mais recente do projeto foucaultiano em suas últimas obras, discutindo de outro modo as suas implicações para a educação. Isso não significa que a importância da retomada do tema do cuidado de si em seu pensamento no campo educacional deva-se apenas ao seu caráter de novidade para a Filosofia da Educação. Ao contrário disso, penso que a sua importância está no quanto esse tema problematiza o modelo de formação e a idéia de pedagogia na qual se assenta o discurso pedagógico e nos problematiza enquanto sujeitos da práxis educativa, sobretudo, na escola, assim como estabelece outra circunscrição à sua dimensão ética e política na atualidade. Por esse motivo, gostaria de desenvolver aqui algumas considerações sobre o tema do cuidado de si no projeto filosófico foucaultiano, assim como ensaiar algumas de suas eventuais relações com a educação, particularmente, com a ação pedagógica e a figura do professor.

GOVERNAMENTALIDADE, GOVERNAMENTALIZAÇÃO E CUIDADO DE SI: O ESBOÇO DE UM PROJETO

Tem sido corrente, nas interpretações da obra de Foucault, a proposta de uma divisão didática para designar a sua periodização em conformidade com o método utilizado - como o arqueológico, o genealógico e o arqueo-genealógico ou o hermenêutico – e as tópicas constitutivas de seu pensamento de acordo com os temas – o saber, o poder e a subjetividade. Embora úteis, como afirmou Morey (2008), tais divisões acabam não sendo adequadas, pois trazem um duplo risco: pode nos levar a imaginar a sucessão de três procedimentos metodológicos independentes entre si e a idéia de sistematização de uma teoria, imaginação e idealização estas que contrariaria o projeto filosófico foucaultiano. Nesse sentido, o autor propõe não exatamente uma periodização ou classificação de suas obras, mas uma organização por eixos sob os quais esse projeto filosófico foucaultiano vai sendo constituído em torno da ontologia histórica de nós mesmos em relação: (1) à verdade que nos constitui como sujeitos do conhecimento;

(2) aos jogos de poder que nos constitui como sujeitos na relação com os demais; (3) à ética por meio da qual nos constitui como sujeitos da ação moral.

Tal divisão tem sido seguida em alguns estudos recentes da área da Educação que procuram analisar o pensamento do filósofo francês, como os de Prestes (1992) e, mais recentemente, Veiga-Neto (2005). Embora mais leal ao projeto foucaultiano, essa repartição parece configurar o projeto de Foucault como algo mais acabado, não apenas porque é um filósofo já morto, como também porque situado em certo âmbito das discussões sobre a modernidade. É importante salientar que, depois de esboçada, outros textos inéditos e a publicação de suas últimas aulas no *Collège de France* vieram conferir ao que poderíamos chamar de os dois últimos eixos do projeto de Foucault não um maior acabamento, mas uma maior abertura a outras interpretações, sobretudo, quando lido a partir desse material, tornando mais clara as suas escolhas, inclusive o porquê de analisar as tecnologias e o cuidado de si ao final de sua vida.

Na primeira aula do curso, ministrado no *Collège de France* entre 1982-1983, transcrito e publicado postumamente sob o título *Le gouvernement de sois et des autres*, ao comentar sobre o seu método de trabalho, Foucault (2009a) argumenta que o seu projeto geral poderia ser denominado de uma história do pensamento, que teria procurado se diferenciar tanto de uma história das mentalidades quanto das representações. Tal história do pensamento incide sobre o que denomina de “focos de experiência”, onde se articulariam: primeiro, “as formas de um saber possível”; segundo, “as matrizes normativas de comportamentos para o indivíduo e; terceiro, “modos de existência virtuais para sujeitos possíveis.” (FOUCAULT, 2009, p. 19). Foi isso que o teria feito ao estudar, por exemplo, a loucura, abordando cada um desses eixos como dimensões dessa experiência e quando nela estariam vinculados uns aos outros, a fim de encarar seus métodos e conceitos de análises. Em princípio, teria estudado o eixo da formação dos saberes, fazendo referência às ciências empíricas dos séculos XVII e XVIII e, como o seu foco de interesse era a experiência, resolvendo analisar não o progresso ou o desenvolvimento do conhecimento científico (como faz a história e a filosofia da ciência), mas as práticas discursivas que podiam se constituir em matrizes de saberes possíveis, as suas regras e os seus jogos

de estabelecimento da verdade. O que significou tentar passar do conhecimento ao saber, deslocando este último para as práticas discursivas e as regras de verdade que as compreendem. Depois, teria analisado as normas de comportamento colocando a questão do poder e de seu exercício, assim como esse mesmo poder se exerce como forma de governo, por intermédio de dispositivos disciplinares, por exemplo. O que implicou em tentar deslocar a questão da norma para o exercício do poder, do exercício para os procedimentos de governamentalidade e, podemos acrescentar, para as tecnologias. Por fim, teria tentado analisar o eixo da constituição do modo de ser do sujeito, referindo-se não propriamente a uma teoria do sujeito, mas ao modo como o indivíduo se vê na necessidade de se constituir, os seus modos de subjetivação e as tecnologias para se formar enquanto tal. Efetuava, assim, mais um deslocamento: passar da questão do sujeito aos modos de subjetivação e a forma como esses se constituíam através das técnicas ou tecnologias de si.

Em resumo, diz ele:

Sustituir la historia del conocimiento por la análisis histórico de las formas de veridicción; sustituir la historia de las dominaciones por la análisis histórico de los procedimientos de la gubernamentalidad, y sustituir la teoría del sujeto o la historia de la subjetividad por la análisis histórico de la pragmática de sí y las formas adoptadas por ella: esas eran las diferentes vías de acceso mediante a las cuales intenté circunscribir un poco la posibilidad de una historia que podríamos llamar ‘experiencias’. (FOUCAULT, 2009a, p. 21).

Nessa história - como demonstrou no seminário *The technologies of the self*, desenvolvido em 1979, na Universidade de Massachussets, nos seminários de 1980 a 1983, pronunciados no Collège de France, cuja transcrição resultou na publicação do *Hermenêutica do sujeito* e dos dois volumes do *Le gouvernement de sois et des autres*, ao centrar-se naqueles focos da experiência -, Foucault analisa o desenvolvimento das tecnologias de si, as formas éticas de vida e a verdade filosófica, na antiguidade greco-romana e na era cristã, demonstrando do ponto de vista da ontologia do presente os limites do discurso da modernidade e as possibilidades de recobrá-las para problematizar os atuais modos de existência, em especial aqueles que se instituem como estados de dominação. Para isso, descobre nas análises das práticas de ascese que compreendem as tecnologias, na busca do cuidado

e dos discursos de dizer a si mesmos, criados originalmente por filósofos como Sócrates e Platão e, posteriormente, desenvolvidas por filósofos estoicos, epicuristas e cristãos, uma dimensão ética e política que poderia colocar em xeque o conceito de sujeito, de poder e de verdade no qual se assentou o discurso filosófico da modernidade.

As tecnologias são descritas por Foucault (2008) em quatro modalidades, cada uma delas contemplando uma matriz do comportamento e da razão prática: as tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar e manipular coisas; as tecnologias de sistema de signos utilizadas para significar, simbolizar e dar sentidos as coisas; as tecnologias de poder, que determinam a conduta do indivíduo, submetendo-o a formas de dominação e de assujeitamento específicos, objetivando-o enquanto sujeito; tecnologias de si, que permitem o trabalho do indivíduo, por conta própria ou a ajuda de outrem, sobre si mesmo se transformando em vistas da realização de certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. Cada uma dessas tecnologias, que não atuam separadamente, atuaria no sentido de modificar o indivíduo e implicaria em certas formas de aprendizagem, certas aquisições de habilidades e também de atitudes. Foucault (2008) admite que, embora já tivesse analisado as duas primeiras modalidades de tecnologias, estaria mais interessado nas duas últimas nesse momento de sua obra, pois, como diz ele estariam associados ao que denominou de governamentalidade (*gouvernementalité*)¹. Ademais, se até então tinha insistido mais nas relações desta com a dominação e com o poder, agora, passa a privilegiar o governo de si, explorando as tecnologias que compreendem o trabalho de si sobre si mesmo e a sua relação com o governo dos outros, salientando outra face de seu projeto.

Como argumenta Foucault (1990, p. 277-278), a governamentalidade, em princípio, envolveria questões a respeito de “como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc.” Tal designação procura compreender, historicamente, nos séculos XVI e XVII, a passagem de uma forma de governo estatal centrada na figura do soberano para a sua descentralização e repartição por diversas artes que adentram os capilares da sociedade civil (como as artes médicas,

¹ Verificar também a trajetória desse conceito na obra do filósofo francês nos vocabulários de Edgardo Castro (2004, p. 151-153) e de Judith Revel (2009, p. 63-65).

jurídicas, religiosas, pedagógicas) e caracterizam a emergência do Estado Moderno. Essas artes de governo existiam desde o exercício do poder soberano, dividida em suas dimensões morais - que implicaria no governo que se exerce sobre si -, econômicas, que envolve a ciência do bem governar a família -, e política, que compreende a ciência do bem governar o Estado, havendo entre elas uma relação de continuidade ascendente e descendente.

No modelo soberano a pedagogia do príncipe tenta garantir essa forma ascendente de governo na medida em que quem quer governar o Estado deveria primeiro bem governar-se, governar sua família, seus bens e patrimônio, enquanto que a polícia garantiria a sua forma descendente, impedindo qualquer sublevação contra a ordem estabelecida, sendo a família e, portanto, a economia, o elemento central de continuidade entre um e outro. Por isso, a economia, isto é, a gestão da família se constitui em um objeto privilegiado das artes de governo entre os séculos XVI e XVII, pois, a partir de sua ciência se pode bem governar o Estado. Contudo, na medida em que ocorre um deslocamento dessa centralidade da família para uma razão do Estado e conseqüentemente da proposição de uma racionalidade que, ao repartir e multiplicar as diferentes artes de governo que se ramificam na sociedade, procura dar conta da emergência do que se denominou de população, a partir do século XVIII, esse modelo de soberania se vê abalado por outro, que exige outra configuração da governamentalidade. Nela, as formas de governo ascendente passam a ser gerenciadas por toda uma maquinaria que busca configurar a anatomia dessa população e (con) formá-la, enquanto que o governo político do Estado ganha certa independência para o exercício de um poder descendente, que disciplina e normaliza os diversos setores de sua vida por meio das mais diferentes artes de governo.

Nesse sentido, ocorre uma governamentalização do Estado, isto é, o estabelecimento de práticas e saberes responsáveis pela administração do governo do outro, articulados pelas diversas artes de governo para dar coesão ao seu exercício sobre a população, esboçando uma biopolítica que se ramifica e penetra nos capilares da vida, disciplinando-a e regulando-a. Tal governamentalização supõe uma forma de assujeitamento legitimada por uma racionalidade que converte a dimensão econômica, ligada à gestão da família, na qual as formas anteriores de dominação se assentavam, em meros instrumentos do exercício de governo da população. Por sua vez, a

sua dimensão moral, associada ao governo de si, se antes já era assunto privado, com tal governamentalização, se converteria em objeto das artes de governo do outro, sem que o si mesmo seja visto em sua singularidade e em seu processo de subjetivação, mas apenas no de objetivação da representação de um eu, de sua identificação a um sujeito ideal e de sua legitimação por um discurso de verdade.

É justamente essa última dimensão que Foucault parece pretender explorar nos seus cursos dos anos 1980, assim como o quanto que, nesse jogo entre a governamentalização e a crítica exercido pelas artes de governo teria não somente esse sentido de objetivação e de assujeitamento, como também o contraponto de uma atitude de resistência às formas de governo existentes e da produção de outros modos de subjetivação. Isso porque Foucault compreende não haver uma contradição em termos absolutos na proposição governo *versus* não governo, mas se apresenta como uma inquietude que se repõe permanentemente no sentido de se interrogar como não ser governado *desse modo* determinado, por tais princípios, visando tais objetivos, por meio de tais procedimentos: “não desse modo, não para isto, não para estas pessoas.” (FOUCAULT, 2000, p. 171). Nessa atitude residiria uma atitude crítica que poderia ser compreendida, diz ele, “como parceira e adversária das artes de governar”, já que tal atitude se estabelece “como maneira de desconfiar delas, de recusá-las, de limitá-las”, de transformá-las e de escapar às artes de governar, como uma espécie de “reticência essencial”. Tal atitude também propugna desenvolver essas mesmas artes de governar como uma atitude moral e política, uma maneira de pensar, como uma espécie de forma cultural geral, que poderia ser caracterizada como “a arte de não ser de tal forma governado” (FOUCAULT, 2000, p. 172). Dessa forma, afirma Foucault (2000, p. 13):

[...] se a governamentalização for realmente o movimento pelo qual se trata, na realidade mesma da prática social, de sujeitar os indivíduos pelos mecanismos de poder que invocam para si uma verdade, então, diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder pelos seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, política da verdade.

É do ponto de vista dessa política de verdade e do que denomina de ontologia do presente que Foucault (1984, 2000) abordará o tema do cuidado de si (*ephiméleia heautoû*) e, posteriormente, da *parrhesía*, tentando ser conseqüente em relação ao que entende por atitude crítica e enunciando seu compromisso com as práticas de liberdade. Graças a tal atitude, no jogo entre governamentalização e crítica, se poderia buscar modos de existência cada vez mais livres, em suas relações com as diversas dimensões e múltiplas artes de governo. Isso ocorreria na medida em que a crítica estivesse associada a uma constante atitude *não querer ser governado* de determinada forma, nas relações estabelecidas pelo sujeito com outro nas e entre as artes de governo, assim como a uma busca por táticas e estratégias que permitissem modos de existências cada vez mais livres nos jogos de força compreendidos por essas relações, possibilitando processos de subjetivação nessa direção.

O exercício das práticas de si a seu ver deveria ser considerado como a busca por práticas de liberdade, isto é, práticas que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência. Isso porque, segundo Foucault (2004a, p. 267), a liberdade é a “condição ontológica da ética” que, por sua vez, é a “forma refletida da liberdade.” Nesse sentido, tais práticas seriam consideradas por ele como práticas de liberdade, isto é, como um modo de existência que se contrapõe à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, visando resistir a elas, por meio do ensaio de novas relações e da experiência da recriação de si, por meio do cuidado para consigo e para com os outros. Para tanto, é necessário que os sujeitos participantes de tais relações e estados se ocupem de si mesmos, como um imperativo ontológico e ético imanente, fazendo-os voltarem os seus olhares e os seus pensamentos sobre as verdades e valores morais assimiladas em sua existência, para que possam escolher os seus melhores guias e aprenderem a cuidar dos outros. Assim, não é pelo fato de aprender a cuidar dos outros que esses sujeitos estabeleceriam as suas ligações com a ética, mas é justamente porque eles cuidariam de um si, que lhes é anterior ontologicamente.

Dessa perspectiva, Foucault (2004b) problematiza toda tradição filosófica que, desde a sua gênese, interpretou o conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) socrático para assentar na consciência de si, as relações entre o sujeito e a verdade, como desenvolvidas a partir da modernidade. Partindo

das indicações dessa perspectiva seria possível suspeitar da governamentalização do Estado pleiteada pela modernidade em torno de uma razão política una, do mesmo modo que da política de verdade e da idéia de sujeito na qual se assenta, criada na tradição que vai de Descartes a Husserl (FOUCAULT, 2008) ou, simplesmente, denominado de momento cartesiano (FOUCAULT, 2004b). Ele faz isso trazendo a baila o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) e defendendo a sua primazia em relação ao conhece-te a ti mesmo, revertendo uma interpretação canônica da história da filosofia sobre o pensamento socrático e afirmando que ela se sustentou numa analítica da verdade como a cartesiana, na qual se fundou a filosofia e as ciências modernas. Foucault (2004b) que tal primazia apareceriam nos diálogos platônicos, particularmente, no *Alcebiades* e na *Apologia de Sócrates*.

No diálogo *Alcebiades*, Foucault (2004a) identifica a emergência do cuidado de si na reflexão filosófica, não sem antes salientar que o se ocupar consigo mesmo já estaria presente na fórmula lacônica da cultura espartana. Se, nessa forma, o cuidado de si aparece como consequência de uma situação estatutária de poder, no *Alcebiades*, ele surge como condição para a passagem dessa situação, a de Alcibiades (de família rica e tradicional), para uma ação política efetiva e o governo efetivo da cidade. Em primeiro lugar, o cuidado de si estaria implicado “na vontade do indivíduo de exercer o poder político sobre os outros e dela decorre” (FOUCAULT 2004a, p. 48), pois não se pode bem governar os outros, nem transformar os próprios privilégios em ação política, em ação racional, se não está ocupado consigo. Em segundo lugar, essa necessidade de cuidar de si mesmo está associada a um déficit pedagógico e erótico da formação de Alcibiades e, com ele, a própria educação grega estaria com problemas, em função de seu mestre nada valer, por ser escravo e ignorante, não estando apto à educação de jovens aristocráticas que almejavam o poder político, como era comum à sua época; ao mesmo tempo em que os seus enamorados somente cortejavam-no em virtude de sua beleza e riqueza, jamais o incitando a ocupar-se consigo mesmo, sendo abandonado por eles assim que perdeu a juventude. Em terceiro lugar, saber se Alcibiades ainda estava na idade de ocupar-se consigo mesmo, pois a idade crítica para isso seria a de “quando se sai das mãos dos pedagogos e está para se entrar na atividade política”: portanto, o cuidado de si seria uma atividade necessária às relações entre os jovens e os seus mestres ou entre eles e os seus amantes ou, ainda, entre

eles e seu mestre e amantes (FOUCAULT, 2004a, p. 49). Por fim, a necessidade de se ocupar consigo eclode, nesse diálogo platônico, quando Alcebíades tentando falar de seus projetos políticos, perceberia que os ignora, pois, descuidou do objeto, da natureza e do sentido de sua ação para com quem teria se ocupar.

Ele sabe que quer ocupar-se com a cidade. Tem segurança para fazê-lo por causa de seu *status*. Porém, não sabe como ocupar-se, em que consistirá o objetivo e o fim do que há de ser sua atividade política, a saber: o bem-estar, a concórdia dos cidadãos entre si. Não sabe qual é o objeto do bom governo e é por isto que deve ocupar-se consigo mesmo. (FOUCAULT, 2004a, p. 49-50).

Assim, a partir das interpelações socráticas Alcebíades percebe a sua limitação sobre o que é esse si mesmo, o seu eu ou, em termos atuais, o que é como sujeito, assim como a sua falta de recursos, de *téchne* ou de artes de governo que o permitiriam bem governar o outro. Ainda haveria tempo para que Alcebíades se ocupasse de si mesmo e conhecesse esses recursos - pois, ele estava na idade crítica de separação de seus antigos mestres, se empenhando em corrigir o déficit pedagógico de sua formação e o sentido das práticas eróticas, ocupando-se consigo para que, em uma idade madura, pudesse governar os outros. Assim, Alcebíades poderia ocupar-se consigo, com o auxílio de Sócrates, no diálogo, aprendendo a prudência necessária ao governo e ao cuidado do outro.

Embora saibamos que essa não tenha sido a escolha de Alcebíades – ao menos, não quando o conhecemos historicamente –, nos diálogos platônicos ainda ele se compromete com os desafios socráticos. É em torno do desafio socrático do cuidado de si que Foucault argumenta haver toda uma história subsequente que, ainda que a reconstrua, no momento, não vem ao caso discorrer sobre ela. O que interessa é que esse mesmo desafio, assim como o lugar de interpelante ocupado por Sócrates, também aparecem n' *A apologia*, porém, os interpelados são aqueles que julgam-no da acusação de corromper a juventude, fazendo com que estes olhem para dentro de sua própria alma, se ocupem dela e aí vejam a sua ligação com o divino. Foucault (2004a, p. 10-12) diz que Sócrates, nessa obra, em primeiro lugar, é aquele que “incita aos outros a se ocuparem consigo mesmos”, sob o argumento de que havia recebido essa tarefa dos deuses, cumprindo uma ordem da qual não pode se esquivar. Em segundo lugar, Sócrates coloca-se

como quem, ao “incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos”, interpela-os, desempenhando nos concidadãos que dele se aproximam à função do despertar do cuidado de si, aferroando-lhes uma espécie de agulhão em suas carnes para que eles se cuidem por si mesmos de si. Em terceiro lugar, ao privilegiar o cuidado de si em detrimento do conhece-te a ti mesmo, Sócrates inaugura uma tradição² que chegou ao cristianismo, passando por Platão, pelos epicuristas e pelos estóicos, que somente foi interrompida com a modernidade, aproximadamente, quando passa a imperar o interesse pelas relações entre sujeito e verdade, estabelecidas pela filosofia da consciência.

O CUIDADO DE SI E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A VERDADE E O DISCURSO FILOSÓFICO

Nos dias de hoje, essa recomendação para ocupar-se de nós mesmos soaria estranha e pareceria paradoxal. Embora em nossos dias essa recomendação possa significar “egoísmo” e “volta sobre si”, segundo Foucault (2004a p. 17), durante séculos ela significou, ao contrário, “um princípio positivo matricial relativamente a morais extremamente rigorosas.” Aliás, esse princípio de morais extremamente austeras, assentadas no cuidado de si, teria sido readaptado pelos códigos e pelas regras do cristianismo e da modernidade para que se constituíssem em morais não egoístas, de obrigação para com os outros, gerando complexos paradoxos e concorrendo para que ocupar-se consigo fosse desprestigiado como constituinte de uma ética. Afinal, foi com aquilo que Foucault (2004a, p. 18) denominou de “momento cartesiano” que o cuidado de si foi praticamente esquecido para a requalificação filosófica do conhece-te a ti mesmo, ao estabelecer como a primeira certeza, necessária ao procedimento filosófico, a evidência de uma consciência entendida como conhecimento de si e, ao fundá-la numa prova ontológica da existência, concebe o sujeito como aquele que tem acesso à verdade. Assim, essa requalificação do conhece-te a ti mesmo e

² Resumidamente, para essa tradição inaugurada por Sócrates, o cuidado de si consistiria em: (1) uma atitude geral para consigo, para com os outros e para com o mundo; (2) certa forma de olhar que se desloca de fora para si mesmo, o que implica em maneiras de atenção “ao que se pensa e ao que passa no pensamento” (FOUCAULT, 2004a, p. 14) e em espécies de práticas, próximas aos exercícios e à meditação; (3) Ações exercidas de si para consigo, por meio das quais, “nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos configuramos.” (FOUCAULT, 2004a, p. 15).

desqualificação do cuidado de si, por meio desse procedimento, passa a se constituir como fundante para a filosofia moderna, enquanto que a espiritualidade da qual provinha passa a ser desprestigiada.

Sob tais circunstâncias, segundo Foucault (2004a, p. 18) restou à filosofia ser uma forma de pensamento que se interroga não mais sobre o que é verdadeiro ou falso, mas sobre o que torna possível o conhecimento verdadeiro ou falso, permitindo ao sujeito ter acesso à verdade, conforme os seus limites e as suas possibilidades. Por sua vez, a espiritualidade da qual era parte se quedou desprestigiada e submetida a essa regulamentação da verdade. Afinal, a espiritualidade era um conjunto de buscas, práticas e experiências que constituem para o sujeito o preço a pagar pela verdade, sendo que esta não lhe é dada por nenhum ato do conhecimento, mas exige-lhe a sua modificação, transformação, deslocamento para ter direito ao acesso à verdade. A espiritualidade põe em jogo o ser mesmo de sujeito, exigindo-o dele uma alteração de status ou de lugar, uma movimentação desejante ou erótica e um trabalho de si para consigo para ascender à verdade, que o transfigura e o transforma, não se restringindo a um ato de conhecimento como o pressuposto pela filosofia. A espiritualidade, então, foi aquilo que a filosofia esqueceu a partir de sua fixação das relações entre o sujeito e a verdade, já que para a espiritualidade, como diz Foucault (2004a, p. 21): “um ato de conhecimento, em si e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado, por certa transformação do sujeito [...], no seu ser sujeito.”

Nesse sentido, o cuidado de si não apenas reverte à forma preponderante de interpretação sobre a Filosofia Antiga, como também coloca em xeque a própria função da filosofia como um ato de pensar destituído de uma atitude ética e política, ao recuperá-la como exercício de espiritualidade, como modo de vida e como arte de viver. Devedor de Pierre Hadot, essa retomada consiste não em desconsiderar a importância que a filosofia adquiriu como ato de pensar em busca da verdade, mas em entender que essa é apenas uma, e não necessariamente a mais importante. Analogamente ao que ocorre com o conhece-te a ti mesmo em relação ao cuidado de si, o ato de pensar e de conhecer é tão importante quanto os exercícios de meditação e outras formas de ascese, dentre outros, para a Filosofia Antiga, para Sócrates, os estóicos, os epicuristas e os para alguns cristãos, pois, o mais importante é que sua prática resulte na transformação

de seus agentes, daqueles que escolheram a filosofia como uma atitude diante da vida, como uma forma de dizer a verdade e como um modo de se relacionar com o outro, cultivando a si próprio.

Se essa perspectiva da filosofia ficará mais evidente com os estóicos, como dirá Foucault (2008, p. 74), nesse caso,

askesis no significa renúncia, sino consideración progresiva, del yo, o dominio sobre sí mismo, obtenido no a través de la renúncia a la realidad sino a través de la adquisición y de la asimilación de la verdad. Tiene su meta final no en la preparación para otra realidad sino en el acceso a la realidad de este mundo. La palabra griega que lo define es *paraskeuazo* («estar preparado»). Es un conjunto de prácticas mediante las cuales uno puede adquirir, asimilar y transformar la verdad en un principio permanente de acción. *Aletheia* se convierte en *ethos*. Es un proceso hacia un grado mayor de subjetividad.

Essa verdade como “princípio imanente da ação” parece aprofundar a busca da verdade pleiteada pela ontologia do presente e pela atitude crítica que a preside³, como uma virtude geral, e não como um fundamento epistemológico no qual esta se legitimaria. É nesse registro que retoma a noção de *parrhesía* como um modo de dizer a verdade,

³ Ao retomar o ensaio de Kant sobre o iluminismo, Foucault (2000, p. 174) procura fazê-lo em defasagem ao projeto elaborado na *Crítica da Razão Pura*, argumentando que o *Aufklärung* evocaria um apelo à coragem, uma atitude, necessária para se sair da auto-inculpável minoridade. Se no projeto crítico kantiano o apelo à coragem é modulado pela obediência, pelo respeito à autoridade instituída e à proposição de outra arte de governo, superior, porque regida por um ideal verdadeiro e por uma moral transcendental, nesse ensaio, diz ele, a sua indicação é a de que o próprio *Aufklärung*, ao propor um não ser governado do modo até então existente no século XVIII, Kant teria se colocado em questão, como seu elemento e ator de um processo histórico, como sujeito, enfim que problematiza o presente, interrogando o seu tempo e a si mesmo sobre o seu próprio esclarecimento, redefinindo esse movimento acerca do objeto da reflexão do filósofo e da crítica filosófica. Para ele, esse problema não teria sido esquecido por Kant, ao ponto de ser retomado em *O Conflito das Faculdades* (1798), em que se pergunta: “O que é revolução?”. Se o texto sobre o *Aufklärung* teria lhe permitido inaugurar um “discurso filosófico da modernidade e sobre a modernidade” e interpelar o presente (com questões como: Qual é esta minha atualidade? Qual é o sentido desta atualidade? E o que faço quando falo desta atualidade?), o segundo texto teria introduzido a revolução como um acontecimento que possuiria um valor de signo (rememorativo, demonstrativo e prognóstico) na medida em que suscita em seu entorno o entusiasmo. Esse entusiasmo é signo de uma “disposição moral da humanidade”, que se manifesta como direito de escolha a uma constituição política e como esperança que esta última evite a guerra de todos contra todos. Enquanto signo, a revolução seria o (entusiasmo) que finaliza e que dá continuidade ao *Aufklärung*. E, enquanto problemas do presente, ambos não poderiam ser esquecidos na modernidade, tanto que, desde Kant, foram constantemente repostos na história do pensamento que o sucedeu, inclusive em seu trabalho filosófico.

originalmente, elaborado pelos filósofos da antiguidade, posteriormente, desenvolvidos pelos estóicos, epicuristas e pelos cínicos. Resumidamente, de acordo com Foucault (2009, p. 92), pode-se dizer que:

La *parrhesía* [...] es pues cierta manera de hablar. Más precisamente, es una manera de decir la verdad. En tercer lugar, es una manera de decir la verdad de modo que, por el hecho mismo de decirla, abrimos, nos exponemos a un riesgo. Cuarto, la *parrhesía* es una manera de abrir ese riesgo ligado al decir veraz al constituirnos en cierta como interlocutores de nosotros mismos cuando hablamos, al ligarnos al enunciado y la enunciación de la verdad. Para terminar, la *parrhesía* es una manera de ligarnos a nosotros mismos en la forma de un acto valeroso. Es el libre coraje por el cual uno se liga a si mismo em acto de decir la verdad. E incluso es la ética Del decir veraz, en su acto arriesgado y libre.

En esa medida, para esa palabra que, en su uso limitado a la dirección de la consciencia, se traducía como “hablar franco”, creo que podemos, si se [le] da esta definición un poco amplia y general, proponer [como traducción] el término “veradicidad”. El parrisiasta, quien utiliza la *parrhesía*, es el hombre verídico, esto es: quien tiene coraje de arriesgar al decir veraz, y que arriesga ese decir veraz en un pacto consigo mismo, en su carácter, justamente, de enunciador de la verdad.

O modo parresiasta de verdade não se dispõe a enunciar, discursivamente, um conhecimento verdadeiro, construído por argumentos estruturados logicamente e assentados em uma epistemologia, que garantiria a sua transmissão aos demais. Tampouco se assenta na retórica ou, seja, no uso desses argumentos lógica e dialeticamente para convencer um determinado público, graças o sentido apelativo desse discurso e, ao mesmo tempo, ao clamor pelo assentimento de seus destinatários. Ao invés disso, a verdade parresiasta seria expressão de um falar franco que implica, por um lado, na exposição daquele que a enuncia, como uma espécie de sujeito que testemunha o acontecimento ou que faz dele um modo constante de sua auto-transformação espiritual, o experienciando e, nos limites de suas possibilidades, o dizendo; por outro, coloca esse mesmo discurso e o seu sujeito em risco, provocando os seus interlocutores, antes do que os acomodando e os deixando apaziguados. Nesse sentido, esse modo de verdade está associado àquilo que se entendia como filosofia como modo de vida, que se contrapunha à retórica no passado, ao mesmo tempo em que interpela essa sua forma científica no presente, que pouco guarda de sua relação com a existência e com a vida.

Esse modo de filosofar presente na filosofia socrática e desenvolvido posteriormente pelos estóicos e pelos cínicos, recolocam o presente e a vida no centro do discurso filosófico atual. Isso porque devolvem à filosofia ao que era como uma forma de exercício espiritual e como um conjunto de práticas que preparam o sujeito para a vida e as suas vicissitudes, para o acontecimento singular, no caso dos estóicos e poderíamos dizer aos filósofos dispostos a ser dignos dele no presente, como dirá Deleuze (2000), ou para o histórico, no caso dos cínicos, dos movimentos revolucionários do século XIX e de certos movimentos artísticos do século XX, como dirá Foucault (2009a). Ainda que de modos diferentes, fazem da filosofia uma arte de viver que também compreende práticas e o uso de tecnologias, mas em um sentido que não as reduz apenas a fundamentação ou enunciação das tecnologias, mas ordenadas não a partir das tecnologias de produção, do sistema de signos ou do poder, e sim das de si, isto é, de um trabalho de si sobre si em que a busca da inquietação e do cuidado podem levar a um bem governar a si próprio para, quem sabe, cuidar do cuidado ou do governo do outro. É esse movimento anti-assujeitamento e objetivação e pró-subjetivação de si e, quem sabe, dos outros nas artes de governo que Foucault parece buscar ao apresentar a filosofia como uma das possibilidades de retomar a arte de viver ou da busca do bem viver como um modo de resistência e de subjetivação, sem desconsiderar suas relações com os outros e as formas como se constituem.

Na relação com os outros a linguagem ou o discurso e sua pragmática ou circulação aparecem como elementos importantes. Assim como entende necessário recorrer ao conhecimento de si sobre o primado do cuidado e às diversas tecnologias sob a tecnologia de si, Foucault não deixa de insistir que só ocorre a auto-transformação do sujeito pressupostas por estas práticas mediante o seu trabalho de dizer o que se passa, o que lhe acontece e o que experiencia inquieta na relação com um outro e com a mediação da linguagem, do discurso e de sua enunciação. Contudo, para ele, a pragmática da linguagem que envolve essa relação com o outro, não poderia ser aquela que atualmente se entende como tal e que busca apenas modificar o sentido do discurso em conformidade com os contextos comunicacionais, porque ela se encontra sob a égide de um dizer veraz assentada no pressuposto da cognição, da representação e da transmissão, sem implicar a erótica presente, o que ela possibilita pensar e produzir

como diferenciação entre o um e outro nela compreendidos, assim como transformação de si.

Afinal, para Foucault (2009, p. 84): “el análisis ‘de la pragmática del discurso es el análisis de los elementos y de los mecanismos mediante los cuales la situación en que se encuentra el enunciador va a modificar lo que puede ser el valor o el sentido del discurso.” Ao contrário disso, diz ele:

Con la *parrhesía* vemos aparecer toda una familia de hechos de discurso que, si se quiere, son muy diferentes, casi lo inverso, la proyección en espejo de lo que llamamos pragmática del discurso. [...] En la *parrhesía*, el enunciado y el acto de la enunciación van a afectar, de una manera u otra, el modo de ser del sujeto, y a hacer a la vez, lisa y llanamente – si tomamos las cosas bajo su forma más general y neutra –, que quien ha dicho la cosa haya dicho efectivamente y se ligue, por un acto más o menos explícito, al hecho de haberla dicho. Pues bien, creo que esta retroacción, que hace que el acontecimiento del enunciado afecte el modo de ser del sujeto, o que al producir el acontecimiento del enunciado el sujeto modifique, afirme o, en todo caso, determine y precise cuál es su modo de ser en cuanto habla, caracteriza otro tipo de hechos de discurso muy diferentes de los de la pragmática. (FOUCAULT, 2009, p. 84).

Poderíamos dizer, também, que a dramática que aí aparece como elemento privilegiado dessa relação do sujeito do discurso com o outro parece ser um dos principais aspectos dessa relação. No sentido de aprofundar essa relação com o outro e que aqui nos parece importante para estabelecer as primeiras relações com a educação, Foucault procura salienta a relação entre mestre filósofo e discípulo, originalmente, a preconizada por Sócrates, para depois falar dos estóicos, epicuristas, cristãos e cínicos, no sentido de sustentar que, no exercício das práticas e dos cuidados de si constitutivos da espiritualidade, tanto um quanto outro sairiam dessa relação modificados como sujeitos, algo que parece ter sido parcialmente abandonada nas reflexões pedagógicas que se apoiaram naquilo que se passou a conhecer como filosofia, antes mesmo da modernidade, quanto mais em seus limiars. Este é o próximo aspecto que gostaria de abordar para daí derivar as possibilidades de se pensar a relação pedagógica a partir dessa tradição do cuidado de si, não sem antes mencionar que considerarei aqui a educação como uma arte de governo pedagógico que se exerce sobre a infância, a pedagogia como os saberes e práticas elaborados a partir do jogo de governamentalização e de seus lugares na escola, como

um dos lugares da governamentalidade e da realização da biopolítica atual, desenvolvido em outros artigos (PAGNI, 2010a, 2010b).

UMA ARTE DE VIVER ENTRE O MESTRE E O PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO CUIDADO DE SI NA EDUCAÇÃO ATUAL

Na relação com o outro, aberta pela tradição do cuidado de si, nos termos retomados por Foucault, pode aparecer uma série de problemas. O primeiro deles se refere à acusação de que cuidar de si significaria descuidar do outro e da polis, algo que não procede na medida em que, como diz Foucault (2004b, p. 73-74):

o cuidado de si é, com efeito, algo que [...] tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.

O que se verifica aqui é justamente que o mestre ao qual se refere essa passagem é o mestre da vida, aquele que pratica a arte de viver e a filosofia, por meio dos recursos antes apresentados, e não o professor a quem cabe ensinar capacidades e aptidões, habilidades ou competências àqueles a quem se dirige, ensinando-os a falar, a prevalecer sobre os outros, a saber e a fazer, de acordo com normas pré-estabelecidas ou, se preferirmos, sujeitos aos dispositivos da arte de governo pedagógica e da instituição escolar. Nesse sentido, o primeiro desafio que se teria para adotar essa perspectiva do cuidado de si para se pensar as suas implicações para a educação e, particularmente, para a educação formal seria: o de como relacionar a arte de viver com os dispositivos disciplinares e de assujeitamento da escola? Penso que a resposta a esta pergunta só poderia ser a de pensarmos a transitividade que há entre a vida e a escola por parte dos sujeitos da ação educativa e como ela se constituiu historicamente, seguindo as pistas que o pensamento foucaultiano nos oferece, assim como

o que entende pela relação entre mestre e discípulo. Embora essa relação não seja a mesma que a entre professor e a aluna, ela nos ajuda a identificar as configurações dos mestres do viver socrático, estóico e cínico com os quais poderíamos vislumbrar os campos de problematização de nossa atitude ética e de nossa ação política diante das vidas assim como em que sentido a exercemos e como, na qualidade de educadores, em nossa ação pedagógica, desenvolvida na escola. Assim, penso em alimentar certa tensão entre vida e escola e promover certa fecundidade para as discussões filosóficas educacionais, entendidas aqui no sentido estrito de filosofar na própria ação pedagógica e, quem sabe, de por esse pensar específico promover uma auto-transformação do que somos.

A figura do mestre, nos diálogos de Platão, parece ser o filósofo fundador, Sócrates. Um personagem que se apresenta ora como o interpelante de qualquer concidadão que dele se aproxime ora como o filósofo que serve de guia para que o outro se ocupe consigo mesmo. Contudo, na interpretação de Foucault, Sócrates funciona como uma espécie de espelho no qual o olhar do discípulo reflete e o faz identificar-se com a sua própria natureza, convertendo a sua visão para a alma, com o intuito de que dela passe a contemplar o elemento divino e depreender daí um modelo de sabedoria a guiar a sua vida. De acordo com Foucault (2004b, p. 89):

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

O mestre, então, teria a função de fazer com que o discípulo convertesse seu olhar para a alma e para o princípio do saber e do conhecimento no qual finalmente se reconheceria a si mesmo. Ao interpelar o discípulo para ocupar-se consigo, Sócrates aciona como dispositivo uma espécie de espelho no qual esse discípulo se vê a si mesmo, refluindo o seu olhar para si, para a contemplação do elemento divino e o princípio de saber e do conhecimento necessários à formação de sua sabedoria, semelhante àquela da qual o mestre filósofo é portador. O conhecimento de si e a verdade, nas quais se apóia a sabedoria do mestre filósofo, seriam assim parte de um conjunto de práticas e de cuidados de si, e não o seu fundamento. Essas práticas e cuidados de si seriam necessários ao filósofo

para que cuide do outro, assim como para que o discípulo seja instigado a ocupar-se consigo, sem que isso implicasse necessariamente na sua fundamentação em um conhecimento de si e em uma verdade. Ao contrário, não se trata da replicação da imagem do mestre, como a refletida em um espelho que acomoda o olhar do discípulo a ela, mas como a refratada por esse dispositivo que tira de foco a visão estabelecida e perturba o pensamento para que a configuração de uma imagem própria lhe sirva de guia, sujeita aos seus experimentos e ensaios. Assim, mestre e discípulo poderiam não sair os mesmos de sua relação: teriam a liberdade de se distinguir e de pensarem diferentes, se modificando como sujeitos, em estreito vínculo com o que são, ontologicamente falando, e não apenas se identificando entre si por meio de um ato de conhecimento, que confere ao primeiro o privilégio da verdade, porque se conhece, e ao segundo a exigência de sua aceitação, por ser ignorante.

A ignorância aparece, muitas vezes, como uma condição da relação entre mestre e discípulo e como uma percepção que pode ser obtida por si mesmos, na medida em que cuidam de si e do outro ou se interpelam mutuamente. Mas qual seria então a diferença entre eles, os seus saberes e experiência? A maturidade de um em relação ao outro e não o quantum de saber ou de experiência acumulados, algo que não poderia ser preconcebido ou estabelecido *a priori*. O que não quer dizer que inexista qualquer resíduo de imaturidade nos considerados maduros nem plena ausência de maturidade nos considerados imaturos. Portanto, não se trata de ter uma idade avançada ou correspondente ao que chamamos atualmente de adulto, sustentado em uma prévia diferenciação de faixas etárias, para se colocar no lugar do mestre; nem de estar na tenra idade ou correspondente ao que denominamos de infância, para ocupar o lugar do discípulo. Se fossemos pensar nesses termos atuais, naturalizando a infância e singularizando a sua particularidade em relação à idade adulta, teríamos que considerar que o mestre pode ser tão infante quanto o discípulo, assim como ignorante como ele, já que é a relação entre mestre e discípulo que auxilia a localizar a infância em cada um deles e fazer brotar a linguagem e o pensamento em ambos, diante do inusitado e do estranhamento que suscitam um no outro ou que é suscitado por um terceiro (um livro, uma obra de arte, um riso, um estrangeiro). Trata-se, então, das virtudes, e dentre elas a prudência, advindas com os cuidados de si, praticados pelo mestre na relação e nos

cuidados com o outro (não somente discípulos, mas situações de vida, livros, práticas de espiritualidade, etc), com os quais o discípulo também pode aprender sobre si e a ocupar-se consigo, ainda que tal aprendizado não seja tão determinado.

Esse movimento, historicamente, segundo Foucault (2008, p. 66), representou:

1. Se substituyó un modelo médico al modelo pedagógico de Platón. El cuidado del sí no es otro tipo de pedagogía, se ha convertido en un cuidado médico permanente. El cuidado médico permanente es uno de los rasgos centrales del cuidado de sí. Uno debe convertirse en el médico de sí mismo.
2. Puesto que debemos prestar atención a nosotros mismos a lo largo de toda la vida, el objetivo ya no es el prepararse para la vida adulta, o para otra vida, sino el prepararse para cierta realización completa de la vida. Esta realización es completa justamente en el momento anterior a la muerte. Esta noción, de una proximidad feliz a la muerte —de la senectud como realización—, representa una inversión de los valores tradicionales griegos de la juventud.
3. Por fin tenemos las distintas costumbres a las que el cultivo de sí ha dado lugar, y su relación con el conocimiento de sí.

Se essa perspectiva aberta por Sócrates pode nos ajudar a ver a relação entre professor e aluno de outro modo, nem tanto centrada no primeiro, tampouco no segundo, já que implicariam em formas de governamentalização que resultariam em estados de dominação (como tenho tentado investigar), tenho que lhes dizer que ela não foi a única. Os estoicos apresentam outra alternativa de relação com o outro, do mestre para com o discípulo no sentido de fazer com que eles cuidem de si próprios.

En los movimientos filosóficos del estoicismo durante el período imperial existe una concepción diferente de la verdad y de la memoria, y también otro método para examinarse a sí mismo. Asistimos, en primer lugar, a la desaparición del diálogo y a la importancia creciente de una nueva relación pedagógica —un nuevo juego pedagógico— donde el maestro/profesor habla y no plantea preguntas al discípulo, y el discípulo no contesta, sino que debe escuchar y permanecer silencioso. La cultura del silencio se vuelve cada vez más importante. En la cultura pitagórica, los discípulos mantenían el silencio durante cinco años como regla pedagógica. No planteaban preguntas, ni hablaban durante la lección, sino que desarrollaban el arte de la escucha. Esta es la condición positiva para adquirir la verdad. La tradición comienza durante el período imperial, donde vemos el comienzo de la cultura del silencio y del arte de la escucha más que el cultivo del diálogo, como en Platón. (FOUCAULT, 2008, p. 68).

Diferentemente da posição a-tópica do mestre socrático, que ironicamente assume não saber para buscar um saber junto com outro e uma sabedoria que cada qual deve buscar por si mesmo, o mestre estóico é aquele que não se furta de ensinar técnicas de si ou exercícios espirituais aos quais os discípulos aprendem a esperar, a ouvir a verdade, a pensá-la, a julgá-la para que, também, um dia, possam pronunciar a sua como fruto de sua própria experiência formativa. Não se trata apenas na passividade do discípulo diante da enunciação do discurso verdadeiro ou, melhor seria dizer, franco do mestre, a quem respeita, ama e, por isso, ouve, atenta e ativamente, porque tem a plena confiança de que os seus ensinamentos e a prática dos exercícios que o propõe o farão dignos para acolher os acontecimentos que a vida lhe reserva. E para acolhê-los necessita de todos os recursos possíveis para que como e com o mestre possa também enfrentá-los com certa dignidade, seja ele qual for, o que só é possível fazê-lo pelo pensamento e, de certo modo, por um trabalho de si sobre si, por uma arte de si, que faz com que se transforme enquanto sujeito.

Assim como o cuidado socrático, para os estóicos, o mestre estaria sujeito também a esses acontecimentos da vida e o que o caracteriza como tal é a capacidade de acolhê-lo, de pensá-lo e de conferir a ele um sentido, o que só ocorre mediante a experiência da transformação de si mesmo. Diferentemente do cuidado socrático, o cuidado estóico convida o discípulo, e por que não o próprio mestre, a buscarem em si mesmos não propriamente o ponto que liga a sua alma com o divino, como em Sócrates, mas as forças vitais, os recursos morais e intelectuais necessários para enfrentar os acontecimentos da vida, almejando serem dignos em sua arte àquilo que a vida lhes reserva e, ao mesmo tempo, aos mistérios característicos de sua própria existência. Num mundo sobre o qual jamais mestre e discípulos terão um domínio absoluto, essa filosofia do acontecimento nutre, como um horizonte comum, a relação entre eles e relativa a cada um deles, sendo o ponto de seus encontros, assim como às suas próprias atitudes e experiências singulares diante desse mesmo mundo, das coisas e dos homens, que lhes permitem se transformarem a si próprios.

Se o cuidado de si socrático parece nos permitir pensar como educadores que, no máximo, podemos na relação com o outro, nossos educandos, perceber os limites do que somos e nos transformar, cuidando tanto desse trabalho sobre si quando do trabalho sobre si dos alunos, para

que eles também se cultivem a si próprios nessa direção, com o estóico, podemos pensar que esse movimento só ocorreria mediante o encontro tanto dos primeiros quanto dos segundos com o acontecimento. O problema é que essa relação tanto com o dividido, em que consiste o resultado da busca da verdade no cuidado de si socrático, quanto com o acontecimento, em que consiste o resultado do exercício filosófico do cuidado de si estóico, pouco se relacionam com a arte de governo pedagógico e com a escola, implicando mais em condições da arte de viver e de formação ou, mais precisamente, de cultivo de si dessas perspectivas filosóficas. Isso significa que o trabalho de si do educador sobre si mesmo deveria ser uma atitude deliberada no sentido de quem sabe poder auxiliar nesse cuidado no cuidado com o outro que desenvolve em sua ação pedagógica. Ao mesmo tempo em que a sua atenção ao acontecimento que poderia propiciar a sua própria transformação, na relação específica com o outro, compreendida nessa ação, bem como o encontro esperado para que esse outro, seu aluno, também o pensasse com ele, ocorre como uma experiência do fora, alheia ao planejado em suas aulas, ao programado e ao instituído pela escola. Esse limite, além do trabalho de si sobre si, desenvolvido autonomamente e de acordo com a sua vontade, levaria o educador a ficar atento ao acontecimento e aos encontros que eventualmente poderiam surgir dessa relação específica com outro, assim como estabelecer estratégias em sua ação pedagógica planejada para evitar o cerceamento de sua emergência, já que esse seria o campo particular da reflexão ética sobre si mesmo e o da criação de outros modos de subjetivação.

Isso não quer dizer, se considerarmos a perspectiva estóica, que o educador como mestre de si teria que deixar de desenvolver a sua arte de governo pedagógica e o ensino exigidos pela escola, utilizando todos os seus recursos de conhecimento e de tecnologias (de produção, de sistema de signos, de poder, e também de si) para municiar esse outro para enfrentar os acontecimentos que a vida lhe reserva. No entanto, incluiria outros que possibilitassem esse adentramento da arte de viver na escola, como uma estratégia política para restabelecer nela um lugar para a formação de atitudes, e não apenas de competências, e para a formação ética, e não somente para a qualificação profissional. Aliás, essa proposta, por mais singela que possa parecer, decorre da interpretação de um terceiro movimento interpretado por Foucault (2009a) em relação às figuras do mestre, que diz respeito ao mestre cínico.

Ao analisar as ambigüidades existentes do movimento filosófico que vai do cinismo antigo ao moderno, com referência a alguns intérpretes alemães, em seu curso *Le courage de La vérité*, um ano antes de sua morte, Foucault (2009a) procura relacionar a atitude de tornar a verdade um escândalo e um teatro em que o si mesmo é a sua própria exposição (das vestimentas ou ausência delas às atitudes) com os movimentos revolucionários do século XIX. Diz não se interessar propriamente pelo momento em que tais movimentos revolucionários se constituem a partir de sua configuração de sociedades secretas, tampouco de sua caracterização nas ações dos sindicatos ou dos partidos. O que lhe interessa é, primordialmente, a sua expressão como modo de vida, como militância que testemunha uma atitude ética diante da vida, que implica na exposição do sujeito aos demais, com a coragem de verdade que muitas vezes o põe em risco e que se distribui em todos os poros de sua existência, e uma posição política de contestação, de resistência ao existente e de abertura de possibilidades de outros modos de subjetivação, como marcado por determinados movimentos políticos como o do anarquismo, o das práticas terroristas e o da arte do século XIX.

Na forma de teatralizar a verdade desta última e de estabelecer como um contraponto e como um modo de barrar as ações da governamentalização para que advenha o acontecimento e a possibilidade de criação de outros modos de existência, em gestação pelo cuidado de si, sobreviria aí o papel do mestre cínico. Um papel que parece se assimilar ao da crítica, no ensaio *O que é crítica*, e do intelectual no ensaio em que analisa a revolução iraniana, descrevendo a sua ação política no sentido do não querer ser governado desse modo e do estabelecimento de uma moral anti-estratégica na governamentalização e na biopolítica atual. Nesse sentido, o mestre cínico também poderia inspirar os educadores a reconhecerem que, embora a sua ação política seja muito mais pulverizada, ela se exerce e se explicita em cada gesto, em cada atitude e em cada ato que caracterizam a sua vida, inclusive, os presentes na sua ação pedagógica, sendo eles que expõem quem são, na relação com o outro, não o que deseja ser, por mais que se esforce. Expõem também, nessa expressão estética de sua existência, seus modos de subjetivação, o sentido ético em que conduz a sua vida como base de sua posição política diante do mundo que, se não servem de exemplo na relação com o outro, indicam uma posição da qual os seus

alunos, por exemplo, podem se espelhar, compartilhar ou, simplesmente, divergir para conduzir a sua própria vida, responsabilizando-se pelas suas próprias escolhas e pelos seus atos, ao mesmo tempo em que aprendem nessa relação o sentido mesmo da palavra diferença.

Para escandalizarem em sua ação pedagógica, deveriam ser também mestres da vida, e coerentes com a coragem de verdade e a franqueza exigida nessa relação com o outro, próprias do discurso *parresiástico* e da atitude crítica. Um discurso e uma prática de si que seria seu principal meio para, na relação com outro, senão dizer quem é, ao menos transparecer-se, devolvendo à pedagogia a desonestidade que parece caracterizá-la (como disse Adorno) para tornar-se mais eficaz e performativa as verdades que procura transmitir, prontas e acabadas.

Contra a preponderância absoluta dessa pragmática, na qual o ensino se fundou na modernidade, inspirado nessa interpretação da tradição do mestre socrático, estóico e cínico, o educador poderia pensar que essa pragmática possui uma pragmática de si e em seu interior uma dramática que a impulsionaria, recolocando no discurso de verdade atual uma dimensão artística ou poética que foi esquecida desde que Platão expulsou de sua República os poetas. Não seria essa estratégia no que se refere uma das possíveis a serem exercidas pelo educador em sua ação pedagógica, fazendo ele próprio o testemunho daquilo que vive em sua estética da existência e com essa atitude provocando no outro, por esse gênero do discurso afetivo e poético, um trabalho sobre si não em relação ao seu conhecimento, mas de cuidado ético de si no sentido dessa tradição?

Seguramente, haveria outras indicações em relação ao modo como esse mestre cínico poderia concorrer para que, desde dentro de sua própria ação e por meio de sua própria arte de governo específica, o educador resistisse à governamentalização e à biopolítica atual, criando outros modos de existência. Do mesmo modo que o mestre estóico e socrático podem exprimir outras implicações da interpretação de Foucault acerca da tradição do cuidado de si, abandonada pela modernidade, para a educação atual. Contudo, o que me parece importar é salientar essas primeiras possibilidades de aproximação, na expectativa de que outras possam ocorrer no futuro, diante do desafio primordial que o cuidado de si enquanto cuidado ético e arte de viver lançam à ação do educador na escola, ao mesmo tempo em

que indicam outro modo de ver o aluno nessa relação dita pedagógica e a finalidade da educação, que contrastam fundamentalmente com a sua visão especializada, com a sua racionalidade técnica e a sua restrição atual à mera qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A.F. Notas acerca de uma analítica da (des)pastoralização da educação: problematizações foucaultianas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACÕES? 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5320—Int.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

CASTRO, E. *El vocabulário de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo; Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

DALBOSCO, C.A. Por uma filosofia da educação transformada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACÕES? 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5336—Int.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FREITAS, A. S. O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACÕES? 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5142—Int.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

FOUCAULT, M. O que é o Iluminismo. In: *O dossiê*. Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984. p. 103-12.

_____. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 287-293.

_____. O que é crítica? (Crítica e *Aufklärung*). *Cadernos da FFC: Foucault – História e os destinos do pensamento*, Marília: UNESP-Marília publicações, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287. (Ditos & Escritos V)

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. *Tecnologias del yo: y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, M. *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2009a.

_____. *Le courage de la vérité: le gouvernement de soi y des autres II*. Paris: Gallimard; Seuil, 2009b.

GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALO, S. Repensar a educação: Foucault. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília: UNESP, v. 1, n. 1, p. 93-118, 1997.

PRESTES, N. H. O sujeito, a modernidade e a educação. *Educação & Realidade*. Revista da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 3-9, 1992.

REVEL, J. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses, 2009.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.