

Foucault e a Educação:

um caso de amor (não) correspondido?

Alexandre Simão de Freitas

Como citar: FREITAS, Alexandre Simão de. Foucault e a Educação: um caso de amor (não) correspondido?. *In:* PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-73.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-274-1.p51-73>



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).



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



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



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).

CAPÍTULO 3

FOUCAULT E A EDUCAÇÃO: UM CASO DE AMOR (NÃO) CORRESPONDIDO?

Alexandre Simão de Freitas

Este texto pretende abordar os usos recentes do pensamento foucaultiano pelo campo educacional brasileiro, uma vez que os escritos de Foucault têm exercido influência em mais de uma geração de pesquisadores, ainda que não se encontre em suas obras um tratamento específico da educação¹. Admitimos que está em curso uma nova recepção do pensamento de Foucault, impulsionada pela popularização da Coleção dos *Ditos & Escritos* e, mais especificamente, dos cursos proferidos no *Collège de France*. Como ressalta Nogueira-Ramírez (2008), a publicação desse material tem desvelado uma nova face do pensador: a face do Foucault professor. Uma face menor, incerta, mas potente, na criação de ferramentas conceituais e

¹ Para além das suas intencionalidades explícitas, a presente reflexão configura-se como uma resposta, uma retribuição comovida e co-movente ao convite-acolhimento de três figuras humanas exemplares: *Pedro, Divino e Rodrigo*, em cuja companhia recuperamos o sentido profundo da pedagogia.

metodológicas que vêm propiciando uma leitura renovada dos processos de formação humana².

Nesse âmbito, já é possível apreender a cristalização de algumas temáticas, tais como: biopolítica e governamentalidade, cuidado de si e espiritualidade, experiência formativa e processos de subjetivação, indicando que por que se lê Foucault hoje é bastante diferente do por que se lia Foucault há vinte anos. Por essa razão, problematizamos a presença atual de Foucault, junto aos educadores, em meio aos problemas de recepção e crítica, articulando essa análise com o crescimento significativo de trabalhos sobre a noção e a experiência do cuidar de si mesmo.

A ideia consiste em evidenciar como essa tematização recente em torno do cuidado de si emerge como um fenômeno cultural e como um acontecimento no pensamento, configurando reflexões complexas, através das quais somos chamados a nos situar em termos filosóficos e pedagógicos. Ao investigar a noção de cuidado de si, Foucault produziu alguns *insights* curiosos sobre os processos de subjetivação, os quais guardam estreitas relações com questões urgentes do campo educacional, possibilitando assim discutir a crise dos processos formativos com novas cifras, além de afetar a recepção hegemônica do pensamento de Foucault pelos educadores brasileiros.

Pois, se é verdade que nos anos 1990 desdobrou-se toda uma reflexão em torno das práticas de subjetivação, a analítica da formação de um sujeito ético através da noção de cuidado de si permaneceu praticamente ausente das reflexões educacionais. Uma das razões para essa situação está atrelada aos impasses gerados pelo dualismo fundacionismo *versus* desconstrucionismo, o qual tem encapsulado a recepção do pensamento tardio de Foucault em polêmicas e aporias. Em outras palavras, o modo singular como Foucault foi inserido na crítica pós-estruturalista e pós-moderna (termos que pouco lhe agradavam), acabou por produzir e cristalizar interpretações divergentes e discrepantes, refletindo-se diretamente na recepção do seu pensamento.

De nossa parte, assumimos que a problematização do sujeito foucaultiano do cuidado de si carrega elementos novos que ultrapassam os

² Nesse aspecto, é bastante curioso observar o impulso que as reflexões sobre a temática da formação humana vêm adquirindo em articulação com múltiplos usos do pensamento tardio de Foucault (ver GALLO, 2008; CARVALHO, 2010; DALBOSCO, 2010; HERMAN, 2010; PAGNI, 2010).

impasses que têm paralisado a teorização educacional crítica contemporânea. Enxergamos na reflexão tardia de Foucault, sobretudo na pragmática do sujeito do cuidado de si (DALBOSCO, 2010), uma alternativa concreta aos aportes teóricos privilegiados na reflexão sobre a racionalidade pedagógica. É com essa percepção em mente que desenvolveremos o fio argumentativo desse texto, a partir de dois movimentos articulados entre si.

Inicialmente, apresentamos uma breve reconstrução dos impactos da crítica pós-estruturalista e pós-moderna à noção de sujeito da educação. Isso é importante, já que admitimos que a forma como essa crítica foi incorporada pelo campo educacional vai desembocar em limites na recepção do pensamento de Foucault. No segundo momento, propomos analisar como o pensamento foucaultiano, em torno do cuidado de si, permite encontrar novas saídas para a questão do sujeito da educação, focalizando, mais especificamente, as diferenciações entre filosofia e espiritualidade, bem como entre pedagogia e psicagogia. Ao final, extraímos algumas implicações para o debate pedagógico em torno da formação humana na atualidade.

A CRÍTICA AO SUJEITO E OS IMPACTOS DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO E PÓS-ESTRUTURALISTA NO CAMPO EDUCACIONAL

Nos anos 1990, o campo educacional se viu atravessado por uma crise sem precedentes, expressa no mote da “morte do sujeito”. Trata-se de uma crítica aos pressupostos epistemológicos do Esclarecimento, mediante uma contestação radical ao *status* do sujeito da educação.

Tomaz Tadeu da Silva, um dos expoentes da tradução desse debate no campo pedagógico brasileiro, anunciava naquele momento, ironicamente: “Senhoras e senhores, lamentamos informar que o sujeito da educação já não é mais o mesmo”. Uma afirmação proferida em tom retórico, mas imbuída de sérias consequências, pois já se configurava como um dos sintomas da fermentação teórica que vinha ocorrendo há algum tempo, no campo educacional. Nesse cenário, as coletâneas *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (2010) e *Identities terminais: as transformações na política da Pedagogia e na Pedagogia da política* (1996), além da publicação de Veiga-Neto, *Crítica pós-estruturalista e educação*

(1995), inauguraram uma infinidade de pesquisas e publicações sobre o tema da crise do sujeito da educação³.

A pedagogia moderna sempre girou em torno de um sujeito portador de uma consciência que deveria seguir uma trajetória, a saber, da alienação à consciência crítica. Esse pressuposto pode ser encontrado em quase toda produção acadêmica da área. O problema é que a relação de isomorfia argumentativa entre sujeito, consciência e emancipação passou a ser problematizada. Questões relacionadas ao sujeito, ao poder e à linguagem despojaram-se de seu caráter metafísico. Mais ainda: admite-se que o próprio sujeito só existiria como resultado dos aparatos discursivos, eles mesmos, apreendidos no âmbito dos dispositivos de poder. Uma perspectiva que põe em xeque a noção mesma de educação crítica apreendida no contexto das lutas em torno da verdade.

A recepção dessas ideias não ocorreu sem divergências e conflitos. Nos termos de Veiga-Neto (1995), observou-se um emaranhado de discussões e disputas que articulavam, muitas vezes de forma desordenada, argumentos conservadores, liberais e radicais de diversos campos e perspectivas. O fato é que, ao colocar em questão o *status* do sujeito da educação e, com isso, o caráter emancipador da pedagogia, esses aportes teóricos passaram a ser vistos como uma ameaça ao projeto educacional crítico. Desse modo, a recepção de autores direta ou indiretamente atrelados aos pressupostos enunciados por essas abordagens passou a suscitar uma atitude geral de desconfiança.

De alguma forma parece suspeito que seja nesse momento da história, [...] no exato momento em que tantos de nós que têm sido silenciados começam a reivindicar o direito de nomear a nós mesmos, de agir como sujeitos e não como objetos da história, o conceito de sujeito torna-se 'problemático'. (GIROUX, 1993, p. 62).

Porém, a recusa, a desconfiança e mesmo a indiferença aparente não podiam deixar o aparato reflexivo do campo pedagógico imune aos efeitos das críticas pós-modernas e pós-estruturalistas. E os pensadores não tiveram outra saída a não ser refletir seus impactos. Silva (2009), por

3 Uma vasta e tortuosa literatura que passou a difundir expressões como sujeitos alienígenas (GREEN; BIGUM, 1995), subjetividade ciborgue (SILVA, 2009), descentramento do sujeito (OGIBA, 1995; SILVA, 2010).

exemplo, que inicialmente abordou de forma severa o pós-modernismo, passou a considerar que “[...] os desafios teóricos e políticos colocados pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista precisam ser encarados com mais vagar e seriedade [...]” (p. 122), definindo sua própria postura inicial como apressada. Na mesma direção, Ogiba (1995) também apontou a importância de se analisar as críticas desconstrucionistas e suas repercussões pedagógicas:

Por ter ingressado no campo profissional da educação num período em que o pensamento pedagógico buscava romper com pressupostos epistemológicos positivistas e afirmar-se como uma instância de teorização educacional crítica, *o pensamento pós-estrutural não deixa de provocar em mim e, certamente, na grande maioria dos/las educadores/las, uma profunda inquietação e um certo sentimento de desconforto*. E isto porque esse tipo de pensamento nos remete a uma posição de agente transgressor/a da racionalidade e tradição ocidental modernas, pelo fato de nos colocar frente à ruptura com paradigmas científicos que até então direcionaram as investigações. (p. 232, grifo nosso).

Em uma espécie de balanço provisório das posturas dos educadores diante da desestabilização conceitual, ao comparar as pedagogias críticas e o pós-modernismo, Veiga-Neto (1995) observava que os teóricos educacionais passaram a tomar diferentes posições, desde tentativas de conciliação até o extremo de questionar a própria pedagogia pós-moderna. Por isso, Veiga-Neto agrupou as diferentes tendências de análises do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, distinguindo duas vertentes: uma interna e outra externa. A vertente interna se situaria dentro do enquadramento iluminista e, a partir daí, desenvolveria análises que buscam problematizar a razão científica e seus fundamentos. Já a vertente externa pertenceria às formulações que tentariam se situar de modo externo aos cânones da racionalidade iluminista.

No conjunto, essas discussões contribuíram para romper a hegemonia e a confiança antes presentes na pedagogia crítica moderna.

O problema é que as teorias pedagógicas quase sempre desembocam em questões de subjetividade ou de identidade, trazendo em seu bojo certa compreensão do que os sujeitos são e conseqüentemente no

que eles devem se tornar, o que transforma o dilema da crise do sujeito, no campo educativo, numa questão inescapável.

À luz do pensamento de Röhr (2004), podemos afirmar que a crise do sujeito e a forma como as críticas pós-modernas e pós-estruturalistas foram recebidas e as posturas consequentes materializadas – fundacionismo e desconstrucionismo – ocorreu sob um pensamento que esse autor denomina lógica formal. O mais comum, nessa lógica, é postular que “[...] todas [as teorias rivais] estariam erradas, com exceção de uma, confrontamo-nos com o dilema de decidir qual é a certa”, o que produz “uma guerra argumentativa e não raras vezes difamatória [...]” (p. 2). Por um lado, os educadores da vertente desconstrucionista acusam os fundacionistas de dogmatistas e defensores de posições intolerantes. Por outro, os desconstrucionistas acusam os fundacionistas de assumirem princípios gerais totalitários, eurocêntricos e androcêntricos. São posturas defensivas que levantam a necessidade de mapear em que elas efetivamente divergem. Contudo, segundo Röhr, resta discutir o que nos leva a acreditar que esses debates não vão se tornar também mais um modismo na disputa por espaço no interior do campo educativo, difundindo clichês que pouco cooperam para o avanço do debate. Por isso,

[...] o tratamento meramente formal só indica possibilidades e não fornece critérios de decisão. Os princípios que fundamentam uma teoria educacional derivam-se, dentre outros, da visão de mundo e de homem subjacentes a ela, da inserção do homem na sociedade e das projeções que temos dela, do sentido da vida, visões de igualdade e de diferença, de aptidões e formalidade do homem. (ROHR, 2004, p. 3).

Dessa ótica, permanecer no âmbito de uma agonística teórica, ou seja, na disputa das contribuições e dos limites não é algo de grande valia, mantendo a reflexão pedagógica nos contornos periféricos da problemática posta em questão. É nessa direção que a perspectiva foucaultiana adquire importância. Para Foucault, a decisão de não partir de uma concepção de natureza humana fixa e essencialista não implica necessariamente elidir o sujeito. Logo, seu pensamento carrega contribuições para repensar o sujeito da educação sem se fechar em posturas e conceituações extremas.

DOS USOS DO PENSAMENTO DE FOUCAULT NA EDUCAÇÃO À EMERGÊNCIA DO CUIDADO DE SI

De acordo com Gallo (2008) e Veiga-Neto (2009), a influência do pensamento foucaultiano na educação pode ser compreendida a partir dos impactos da publicação da edição brasileira de *Vigiar e punir*, em 1977. Nesse momento, produziram-se inúmeros trabalhos que privilegiaram a questão do disciplinamento e da normalização, ênfase que permanece ainda hoje, “[...] como referência para muitos estudos históricos, sociológicos e pedagógicos sobre a Educação [...]” (VEIGA-NETO, 2009, p. 13). Para esses autores, a imagem que se faz do pensamento de Foucault, junto aos educadores brasileiros, nasce dos impactos da recepção de *Vigiar e punir*.

Essa situação só seria alterada quando uma segunda recepção das obras foucaultianas, nos anos 1990, impulsionou investigações com base no chamado último Foucault, ocupando-se com as tecnologias do eu colocadas em funcionamento pela pedagogia moderna. Apesar disso, a percepção é que apenas uma pequena parte dessas pesquisas teria se ocupado efetivamente em investigar o domínio da ética foucaultiana, em articulação direta com as questões do campo pedagógico.

Nesse contexto, merece destaque a publicação, no ano de 2003, do livro *Foucault & a educação*, do próprio Veiga-Neto, responsável por apresentar ao campo educacional brasileiro uma primeira tentativa de sistematização da obra de Michel Foucault, pelas relações entre Ser-saber, Ser-poder, Saber-poder e Ser-consigo. Essa obra pode ser considerada um marco na medida em que pertence a uma primeira geração de estudos que passaram a receber influência direta das publicações de entrevistas e artigos de Foucault, editadas na Coleção dos *Ditos & Escritos*, como dos cursos proferidos por Foucault no *Collège de France* (1978-1984), focalizando os deslocamentos temáticos que o pensador francês “[...] efetuou ao entrar no terceiro domínio da sua obra - domínio do ser consigo [...]” (VEIGA-NETO, 2009, p. 14).

Esse fenômeno se radicalizaria, nos anos seguintes, com a publicação dos três últimos cursos até então inéditos, pois, como ressalta Noguera-Ramírez (2008), ao contrário das obras publicadas, os últimos cursos permitiram “[...] observar uma face pouco conhecida do pensador e

de seu pensamento [...]” (p. 1), sendo possível fazer uma releitura de todo seu aporte teórico, compreender os seus deslocamentos, bem como – e essa é uma questão fundamental – ver a face do Foucault professor.

Se nos seus livros encontrarmos as ‘três fases maiores’ do filósofo, nomeadas comumente como a face arqueológica, a genealógica e a ética, nos seus cursos é possível observar aquilo que poderíamos chamar de suas ‘faces menores’, faces intermediárias, transitórias, portanto, pouco definidas, difusas, provisórias. [...] Face às análises realizadas, [...], aos conceitos e noções criados, aos exemplos utilizados, às perguntas elaboradas, às precisões metodológicas feitas e aos próprios textos escritos como parte da preparação das aulas, os quatro livros publicados enquanto Foucault foi professor do *Collège de France* constituem apenas breves recortes e deixam fora a multiplicidade, intensidade e profundidade das elaborações das aulas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2008, p. 1).

Assim, na primeira década do século XXI, expandiu-se uma série de estudos em que a noção foucaultiana de subjetividade aparece enredada em “[...] uma elaboração renovada de conceitos como verdade, poder, governo, crítica do presente, ontologia de nós mesmos, ascese, dentre outros [...]” (PORTOCARRERO, 2008, p. 281), possibilitando uma retomada do próprio itinerário intelectual de Foucault e abrindo novas leituras e novos usos do seu pensamento. Como enfatiza Pagni (2011),

[...] tal retomada não significa pura e formalmente dar conta de um projeto filosófico somente para apreendê-lo em sua totalidade, mas, sim, analisar e pensar os problemas e acontecimentos emergentes na atualidade e que nos desafiam como sujeitos deste tempo presente. [...] 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 nos auxilia 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. (p. 20) ⁴.

⁴Pagni (2011) destaca ainda que essas revisões do pensamento de Foucault, no campo educacional, já haviam se iniciado de alguma forma nos anos 1990, citando os trabalhos de Prestes (1992), Galo (1998), quando se busca dar ao pensamento foucaultiano “[...] uma conotação menos associada às questões relativas aos dispositivos disciplinares [...]” (p. 20).

O fato é que, depois da tradução dos cursos de Foucault, as temáticas relativas à estética da existência, aos processos de subjetivação e ao cuidado ético de si mesmo passaram a ser problematizadas de forma tão explícita que chegou a desconcertar muitos dos seus analistas. Vários críticos passaram a discutir o caráter problemático de um suposto retorno ao sujeito no pensamento de Foucault, o que contribuiu em grande medida para obstruir o debate em torno das implicações subjacentes aos deslocamentos teóricos e metodológicos operados nas suas pesquisas tardias.

Por conseguinte, no mesmo instante em que Foucault trata de uma possível atualização da estilística da existência, visando a uma saída para as aporias de sua analítica do poder, passa a ser acusado de individualista e liberal; acusado por glorificar uma espécie de esteticismo amoral e apolítico, o que, do nosso ponto de vista, se deve antes à incompreensão de um conjunto de temas que passam a configurar o *corpus* foucaultiano, tais como as noções de ascese, conversão, parresía e amizade.

Mais diretamente: tudo indica que as dificuldades da recepção se devem principalmente ao tratamento superficial, no campo educativo, da noção de governamentalidade. A invisibilidade dessa noção impediu de ver os desdobramentos e as articulações entre os temas da resistência e do governo, na fase tardia de Foucault⁵. Como consequência, os estudiosos têm falhado ao entender a problematização da noção de cuidado em sua relação com os processos de governamentalização.

Um exemplo claro dessas dificuldades aparece na aproximação linear dos conceitos de governo e cuidado, nos textos de Foucault. Ao tomar essas noções como sinônimas, sem as devidas mediações, várias análises recentes têm produzido um viés que reduz o cuidado de si ao mero exercício de um domínio (notadamente no uso dos prazeres, das paixões e dos desejos), tendo em vista uma melhor administração das nossas relações

⁵ Uma contribuição efetiva, nessa direção, pode ser encontrada no livro de Sylvio Gadelha (2009) *Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault*, em que o autor analisa o deslocamento do pensamento foucaultiano nos anos 1970, da biopolítica à temática da governamentalidade e suas implicações para se pensar a educação.

com os outros. Tal reflexão introduz um matiz utilitarista claramente ausente na discussão que Foucault realiza em torno do cuidado de si⁶.

Nesse aspecto, Kohan (2011), ao discutir o último Sócrates do último Foucault, destaca que o próprio Foucault chama a atenção para o verbo *khráomai* (servir-se de), sobre o qual “[...] recaí [toda] a argumentação platônica do Alcibíades, mas não se refere ao verbo *árkhomai* (mandar, governar) [...]” (p. 57). Esse último verbo sintetiza a relação entre corpo e alma, sendo, sobretudo, um verbo que expressa poder. Kohan aponta com precisão que o campo semântico do cuidar (*epimeléia*) configura-se como uma linha de fuga aos modos hegemônicos de exercício do poder.

É bastante elucidativo, nesse aspecto, que no curso de 1983, *Governo de Si e dos Outros*, Foucault insista que Sócrates não joga o jogo da confissão e do tribunal já que cuidar de si não é meramente prestar contas, mas provar da verdade. Logo, a questão do cuidado não se configura como uma ortopedia (FOUCAULT, 2011, p. 320-327).

O contexto imediato da reflexão sobre o cuidado de si assenta-se explicitamente em uma erótica, já que “[...] é sempre na Erótica que a produção de si se realiza em uma atitude especial de pensamento, elaborada na *epimeleia* ou no ‘cuidado socrático’ como desdobramento essencial dos poderes éticos [...]” (FIMIANI, 2004, p. 104).

A questão da pedagogia se cruza em sua rota com a questão do amor: interrogar-se sobre a eficácia formadora da relação entre aluno e mestre significa enfrentar uma crítica da Erótica [...]. A reflexão filosófica conduz à ideia de que todas essas questões se encontrarão subordinadas a uma outra, primeira e fundamental: o que é o amor em seu próprio ser? [...]. (FIMIANI, 2004, p. 111-112).

Em outras palavras, o exercício formativo do cuidado ético é ativado por uma palavra de amor. Por isso, “[...] Sócrates, o que ama, é aquele que cuida de que Alcibíades cuide de si a fim de poder bem

⁶ De forma bastante perspicaz, Giorgio Agamben (2011) realiza uma crítica potente a Foucault, justamente por não cumprir sua genealogia da governamentalidade, situando a questão do governo no dispositivo da *oikonomia* trinitária. Mas o que Agamben desconsidera é o fato de Foucault não desconhecer esse dispositivo, mas estar interessado, naquele momento, em buscar uma alternativa ao mesmo. Mais exatamente, Foucault estava às voltas, nos termos próprio Agamben, com o “[...] significado decisivo da inoperosidade como práxis propriamente humana [ética] e política [...]” (p. 11). Daí sua ênfase nas práticas do cuidado de si, antecipando, a pesquisa de Agamben sobre as noções de formas de vida e de uso enquanto linhas de fuga ao paradigma biopolítico.

cuidar da cidade [...]” (MUCHAIL, 2011, p. 33). A questão política do cuidado emerge subordinada ao problema dos laços de amor, fazendo da preocupação ética o problema maior da formação humana. Disso deriva ainda que a relação entre “[...] a ambição política e sua condição ética é como que antecedida por outra que a fundamenta: a relação entre o mestre e o discípulo [...]” (MUCHAIL, 2011, p. 33). Não há outra via para o desenvolvimento ético do cuidado de si mesmo, senão a relação amorosa com o mestre. Mesmo admitindo a mediação da cidade, o cuidado de si diz respeito fundamentalmente a uma pedagogia deficitária.

Por essa razão, também, é perigoso traçar limites analíticos rígidos entre o cuidado de si na leitura foucaultiana do texto platônico *Alcibiades* (onde o cuidar visaria ao conhecimento da alma) e na leitura do *Laques* (onde o cuidar visaria ao *bíos*)⁷, já que nos dois casos visa-se à tarefa de fazer da própria vida uma obra. As artes da existência só têm como se sustentar no deslocamento do registro pedagógico, uma vez que, na discussão travada por Foucault, Sócrates simultaneamente refuta e recria o papel do professor (KOAN, 2011), redimensionando o lugar da mestria por meio de uma diferenciação analítica surpreendente entre a pedagogia e a psicagogia.

Em síntese, os usos recentes do pensamento de Foucault, no campo educacional, têm adquirido nuances e incorporado novas categorias, ao mesmo tempo em que produz uma ressonância curiosa entre, de um lado, o diagnóstico foucaultiano de que a filosofia grega resultaria de um déficit da pedagogia ateniense⁸, e, de outro, a percepção contemporânea de que é preciso revisitar, filosoficamente, a noção de formação humana como modo de fazer face à crise da racionalidade pedagógica⁹.

⁷ Na impossibilidade de poder explorar, nos limites deste texto, a proposição de que na primeira leitura (a do *Alcibiades*) teríamos a abertura para uma metafísica e na segunda (a do *Laques*), uma estilística da existência, indicamos a leitura dos textos recentes de Kohan (2011) e Muchail (2011).

⁸ “Podemos até dizer que foi aí – a propósito deste problema, neste vazio institucional, neste déficit da pedagogia, neste momento política e eroticamente conturbado do fim da adolescência e de ingresso na vida – que se formou o discurso filosófico, ou pelo menos a forma socrático-platônica do discurso filosófico [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 107).

⁹ Isso não significa que as produções acerca do poder e do saber tenham desaparecido, mas um novo movimento teórico vem ocorrendo, em que essas temáticas adquirem uma nova visibilidade a partir do eixo das chamadas artes da existência, anteriormente secundarizadas em função das questões do biopoder e da biopolítica.

Com essas observações mais gerais a respeito da recepção e dos usos do pensamento tardio de Foucault, enfatizamos a intenção de analisar alguns fragmentos dos cursos proferidos por ele, em 1982 e 1983, pois foi nesses cursos que Foucault analisou a constituição do sujeito, no âmbito das práticas do cuidado de si, ao mesmo tempo em que recuperou noções tornadas estranhas para o campo pedagógico contemporâneo: as noções de *espiritualidade* e de *psicagogia*.

NOTAS PARA UMA RECEPÇÃO EM CURSO: FOUCAULT COMO UM CRÍTICO DA PEDAGOGIA

Em 1982, Foucault profere o curso *A hermenêutica do sujeito*, no *Collège de France*, problematizando as possibilidades de constituição do sujeito ocidental, tomando como ponto de partida a noção de cuidado de si. Acontece, então, mais um movimento de inflexão em seu pensamento, agora, em direção à Antiguidade greco-romana. Por isso, esse curso foi caracterizado por Gros (2004) como possuindo um “[...] estatuto ambíguo, quase paradoxal, [o] que lhe confere sua singularidade [...]” (p. 613).

A noção de cuidado de si refere-se a um preceito bastante complexo e difundido na Antiguidade greco-romana. Um fenômeno cujas repercussões, no campo da “história das representações, [...] na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade” (FOUCAULT, 2004, p. 15), permanecem largamente inexploradas. O importante é que, sob a cifra do cuidado de si, Foucault passou a se ocupar com uma modalidade de sujeito que se autoconstitui em práticas de si. O mais curioso, entretanto, reside no fato de que essa busca aparece imbricada com *questões espirituais* (FOUCAULT, 2004, p. 19).

O próprio ato de conhecer é apreendido, por Foucault (2004), como comportando “[...] toda a estrutura de um ato espiritual [...]” (p. 21). É nesse cenário, aparentemente nebuloso, que Foucault busca analisar “[...] as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade [...]” (p. 19). Em termos mais diretos, a noção de cuidado de si visa à constituição do sujeito ético, não reduzindo essa formação à sua dimensão cognoscente, o que permite, em tese, ampliar as possibilidades de pensar outros modos de subjetivação em nosso presente histórico.

O próprio curso desenvolveu-se como uma espécie de laboratório vivo em que, para Foucault, não se tratava simplesmente “[...] de explicitar textos, mas de inscrevê-los no interior de uma visão de conjunto sempre em movimento [...]” (GROS, 2004, p. 627). Assim, após duas décadas em que se multiplicaram as figuras e as imagens de Foucault, eis que na cartografia do seu pensamento emerge um rosto inédito. Um rosto no qual a racionalidade pedagógica é diretamente problematizada, por ter obstruído uma reflexão em torno de dimensões vitais à formação das subjetividades.

Tudo se passa, por conseguinte, como se houvesse, no campo pedagógico, um interdito relativo aos modos pelos quais os sujeitos exercem o governo de si e o governo dos outros, ocultando o acesso a outras formas de educar o sujeito. Os textos tardios trazem à tona para o debate pedagógico as formas práticas encaminhadas por indivíduos e grupos para se reconhecerem como sujeitos de sua própria formação, desvelando uma genealogia dos processos formativos apreendidos no âmbito de uma pragmática que correlaciona campos de saber, tipos de normatividade e formas de relação a si.

O cuidado de si, como arte de viver, permite traçar uma história de como os seres humanos elaboram saberes sobre si mesmos, mediante técnicas específicas que possibilitam efetuar um conjunto de operações sobre o corpo e a alma, sobre os pensamentos e as condutas, a fim de se alcançar um estado de felicidade ou sabedoria. Esse trabalho de si sobre si implica um pacto com a verdade capaz, ele mesmo, de pôr em jogo a liberdade de um discurso que se afirma, não devido a seu caráter lógico ou retórico, mas devido a uma atitude de risco, já que aquele que diz a verdade se acha comprometido no ato mesmo de dizer.

Assim, por meio da articulação entre cuidado de si e parresía, temas presentes na reflexão filosófica, desde o *Alcibiades Primeiro*, são mobilizados para repensar toda a agenda pedagógica. A análise se distancia tanto das verdades derivadas do sujeito-identidade, quanto do poder normalizador das ciências humanas, evidenciando ainda a distinção entre os exercícios de transformação de si e o esclarecimento filosófico.

Contudo, a estranheza da problematização decorre do fato de Foucault não apenas recorrer a antigos filósofos gravemente subestimados

pelo campo pedagógico, mas, sobretudo, referir-se a modos antigos de se praticar a educação filosófica. Ele se afasta das margens da filosofia moderna para, ele mesmo – e esse é o movimento que surpreende – se tornar um filósofo espiritual. Como salienta Gross (2004), esse Foucault é o mais surpreendente e o mais inesperado, pois ele se desfaz de sua pele moderna de filósofo não espiritual, aproximando-se dos filósofos da Antiguidade, dos quais nos fala como se seu estudo já fosse uma prática de si.

O próprio Foucault parece estar plenamente consciente dos riscos envolvidos na análise que resolve colocar em movimento, tendo em vista que o cuidado de si está em relação direta com uma forma de pensamento denominada espiritualidade, a qual, apesar de ter conhecido uma importância considerável em nossas sociedades, aparece, aos nossos olhos, como inexistente ou sob suspeição. Nos termos de Muchail (2011), a espiritualidade é uma “[...] noção vaga e perigosa”, podendo induzir a “[...] equívocos místicos, esotéricos, religiosos” (p. 88). Apesar disso, a mesma autora, reconhece que, “[...] vasculhando todo o curso, percebe-se que a noção reaparece – mesmo se meramente nomeada – em praticamente todas as aulas [...]” (p. 88).

Desse modo, a análise foucaultiana do cuidado de si insiste na convicção de que a reflexão em torno dos processos de subjetivação desvela o recobrimento do “saber da espiritualidade” pelo “saber do conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 374), articulando com essa compreensão uma crítica radical ao foco epistemológico dado às relações entre sujeito e verdade. Essa crítica marca um deslocamento de ênfase do “[...] exercício espiritual ao método intelectual [...]” (p. 356). Mais ainda: indica a própria “[...] liquidação do que poderíamos chamar de condição da espiritualidade [...]” (p. 235) enquanto modo de praticar o pensamento¹⁰.

Nunca é demais lembrar que Foucault imputa o processo mesmo de desqualificação do cuidado de si à desarticulação entre filosofia e espiritualidade, porque, se a filosofia é a interrogação sobre os caminhos

¹⁰ Por isso, não casualmente, os ouvintes do curso *Hermenêutica do Sujeito* tinham a certeza de estarem assistindo a algo distinto de uma apresentação de filosofia antiga. O próprio “[...] especialista das filosofias helenística e romana só poderia ficar aqui surpreso, senão irritado [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 630). Reação comum também aos filósofos intérpretes da modernidade já que, nesse mesmo curso, ele aponta a subordinação do preceito delfico do cuidado de si ao princípio do conhecimento de si como o gesto que inaugura a nossa modernidade filosófica.

que permitem ao sujeito ter acesso à verdade, a espiritualidade seria a experiência pela qual o sujeito opera sobre si mesmo as transformações necessárias para ter acesso a essa verdade.

Isso significa que, do ponto de vista da espiritualidade, a verdade jamais é dada ao sujeito por meio de um puro e simples ato de conhecimento. A oposição entre filosofia e espiritualidade demarcaria, então, o fato de que na filosofia moderna o acesso à verdade não estaria mais na dependência nem do *eros*, nem da *askésis*, impossibilitando os dois movimentos de transformação moventes de um processo efetivo de autoformação. Nessa perspectiva, Foucault expõe o princípio de uma nova governamentalidade: a governamentalidade da distância ética, enquanto base dos processos formativos dos sujeitos, desvelando os sentidos de uma formação humana não mais reduzida à aprendizagem específica de papéis sociais.

A formação humana, ativada pelo princípio do cuidado de si, trataria de um limite ético: não se deixar ocupar inteiramente pelas próprias atividades, possibilitando assim a expressão de capacidades humanas cruciais tais como assumir compromissos que superem os automatismos cognitivos, emocionais e socioculturais. Nas palavras de Foucault: não se tomar por César, ou seja, não identificar a própria vida com as funções que se ocupa, instalando um intervalo entre as atividades que se executam e o que nos constitui como sujeitos dessas atividades. Essa distância ética possibilita legitimar os atos que estão implicados na definição de um papel social, político ou familiar, já que esse papel é vivido na distância assegurada pelo caráter fundamental da relação consigo.

A pedagogia socrática expressaria bem essa exigência. A atividade educativa de Sócrates articula a ética do cuidado de si e a formação de si, sendo reconhecido por Foucault (2004) como aquele cuja missão pedagógica consistiu em ensinar às pessoas a se ocuparem de si mesmas, pois essa é a única forma legítima de se ocuparem da cidade.

Creio que devemos compreender a ascese filosófica como uma certa maneira de constituir o sujeito de conhecimento verdadeiro como sujeito de ação reta. E, constituindo-nos ao mesmo como sujeito de conhecimento e como sujeito de ação reta, situamo-nos num mundo ou nos oferecemos como correlato de nós mesmos um mundo que é percebido, reconhecido e praticado como prova [...] penso que o fato de que o mundo, através do *bios*, tenha se tornado esta experiência pela

qual nos transformamos e nos salvamos, constituiu uma transformação, uma importante mutação relativamente ao que era o pensamento grego clássico, a saber, que o *bios* devia ser objeto de uma *tékhnē*, isto é, de uma arte razoável e racional. (FOUCAULT, 2004, p. 589).

Entramos aqui em um ponto central da argumentação foucaultiana. Ao pôr em jogo os processos que permitem a um determinado sujeito adquirir, de um lado, discursos verdadeiros, de que se tem necessidade em determinadas circunstâncias da vida e, por outro, fazer de si mesmo um sujeito desses discursos, Foucault anuncia uma nova mestria de si, obtida pela incorporação da verdade (FOUCAULT, 2004, p. 400), equalizando escolha de vida e razão teórica.

Esse processo de formação compreende, para sua finalização, um conjunto específico de exercícios: ler as obras filosóficas, escutar o mestre, fazer anotações em um diário ou escrever cartas, cuja finalidade última consiste em produzir uma modificação no próprio modo de ser do sujeito. Mas o fundamental é que os exercícios só se tornam exequíveis se o trabalho formativo a ser realizado não é mais o de uma simples transmissão de conhecimentos, mas uma correção e modificação de hábitos enraizados na alma. Esse é o motivo pelo qual se faz a distinção entre conhecimentos inúteis e conhecimentos úteis (FOUCAULT, 2004, p. 222).

O conhecimento das causas e o ornamento da cultura são designados de inúteis, na medida em que são destituídos de pertinência prescritiva e não modificam a natureza do sujeito, ou melhor, a sua maneira de agir, o seu *êthos*. Por sua vez, os conhecimentos úteis seriam aqueles que dizem respeito diretamente à existência dos sujeitos. É no interior dessa diferenciação que Foucault vai mobilizar outro termo *desajeitado* para o pensamento pedagógico: a psicagogia.

Uma expressão desajeitada, na medida em que aborda dimensões do fazer educativo que a pedagogia deixou de tematizar, porque não se apreende mais como uma arte da existência. Embora já esteja presente no curso de 1982, é no ano seguinte, no âmbito das reflexões sobre o *Governo de si e dos outros*, que a expressão adquire visibilidade na configuração do papel ético e político da parresía. O contexto mais amplo da reflexão sobre

a psicagogia é o problema do “real da filosofia” (GROS, 2011, p. 349), tematizada, por sua vez, enquanto uma prática de si.

Mais especificamente, o debate se enraíza na oposição entre filosofia e retórica. A finalidade dessa clivagem analítica, produzida por Foucault, consiste em extrair as implicações de um dizer-verdadeiro genuinamente filosófico. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que discute a arte retórica alimentada por ambições políticas, Foucault (2011) apresenta a parresía socrática como uma atividade psicagógica, ou seja, como uma espécie de provação da alma. Nos termos do próprio Foucault:

São esses problemas que retomarei nas próximas aulas: problema da filosofia comparada à retórica, problema da psicagogia e da educação em função da política, questão dos métodos recíprocos da democracia e da autocracia, questão da cidade ideal. (FOUCAULT, 2011, p. 180).

Assim, após uma longa digressão nos textos clássicos, Foucault retoma esses problemas na aula de 02 de março de 1983, quando delimita para a filosofia, em oposição à retórica, o monopólio da parresía. É justamente nesse momento que a filosofia é apreendida como psicagogia, já que visa a uma “[...] operação sobre as almas [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 276)¹¹. Essa percepção da filosofia como psicagogia é sugestiva, na medida em que exige também uma *paideia* capaz de fornecer os instrumentos práticos necessários para que os sujeitos possam operar a distinção entre o verdadeiro e o falso. A filosofia como psicagogia trataria do efeito dos discursos na alma, o que demandaria acionar um processo formativo *sui generis*. Na sequência dessa mesma aula, Foucault continua tratando dessa oposição, agora no que se refere à relação entre verdade e ética e, mais uma vez, coloca em questão o problema da educação.

Em segundo lugar parece-me que podemos ver também, a partir dessa questão da parresía se esboçar a questão, fundamental também na Antiguidade, das relações entre, grosso modo, verdade e coragem, ou entre verdade e ética. Quem é capaz de fazer um discurso verdadeiro? Como se pode distinguir o discurso verdadeiro do discurso lisonjeiro? E qual deve ser do ponto de vista ético, do ponto de vista de uma coragem, aquele que empreende a separação entre o verdadeiro e o falso? Quem

¹¹ Inicialmente, a oposição apresenta a retórica como arte da palavra capaz de ser ensinada para persuadir, enquanto a filosofia se expressaria como uma prática de linguagem capaz de expressar um dizer verdadeiro, cristalizando a oposição entre dois modos de ser do discurso (FOUCAULT, 2011, p. 280).

é capaz de ter a coragem da verdade? E qual é a educação necessária? Problema técnico: qual vai ser, por conseguinte, na educação, o ponto no qual deve se pôr ênfase? (FOUCAULT, 2011, p. 277).

É justamente dessa série de questões, complementa Foucault, que vemos nascer, simultaneamente, o problema da parresía, do governo da alma e da psicagogia (FOUCAULT, 2011, p. 278). Além de continuar problematizando a quem cabe essas tarefas, se ao retórico ou ao filósofo, Foucault pergunta também a respeito das práticas, dos métodos, dos conhecimentos e dos exercícios necessários para impulsionar uma dinâmica formativa direcionada ao dizer-fazer ético. Em consequência, não casualmente, na aula de 09 de março de 1983, ele volta a problematizar os exercícios que visam fazer da vida ocasião de prova, destacando que, se viver como prova é formar o eu, então, viver a vida exige que a cada instante cuidemos de nós mesmos.

Nesse sentido, a arte de viver seria ocupada pelo princípio do cuidado de si que, pouco a pouco, se autonomiza, ao mesmo tempo em que tornaria mais exigente a prática do cuidar-se, visto que não haveria garantias prévias de que o evento do discurso, enunciado pelo mestre, possa efetivamente influenciar o modo de ser do discípulo. Decorre dessa situação incerta e indeterminada, subjacente a todo processo formativo, a pergunta incisiva de Foucault: qual deverá ser, na educação, o ponto sobre o qual se deve pôr ênfase? Ou, em outras palavras, qual relação será capaz efetivamente de modificar a alma e fazê-la acessar a verdade?

É na via aberta por essas questões que a reflexão em torno da psicagogia retoma o problema não mais da unidade da cidade, mas da relação mestre-discípulo, desvelando o caminho para a superação da crise dos processos educativos: a diferenciação ética dos sujeitos que compõem a cidade. Por isso, lembra Foucault, há um lado desagradável, mesmo brutal, violento, na psicagogia, pois, sendo diferente de um processo pedagógico convencional, não há aqui técnicas didáticas ou procedimentos técnicos a serem aplicados. A própria conclusão de Foucault não deixa de ser também surpreendente: a parresía filosófica, ou seja, a filosofia praticada como cuidado de si, como psicagogia que aparece nesse vínculo mestre-discípulo, não pode conduzir a uma retórica, mas a uma erótica, já que a

questão posta pela psicagogia não é simplesmente a do sentido do saber ou o saber do sentido, mas propriamente o sentido da presença e a presença do sentido na relação formativa entre mestres e discípulos.

A psicagogia responde não a uma dúvida de natureza epistemológica, mas a um modo outro de olhar o processo formativo. Por isso, o trabalho psicagógico não invoca uma hermenêutica, mas uma força pragmática intensiva capaz de colocar em suspensão os paradigmas e operações lógicas, ao mesmo tempo em que aproxima professores e estudantes de uma verdade que se incorpora ética e existencialmente no modo mesmo de viver. Apreende-se, aqui, uma imagem potente do pensamento pedagógico, simultaneamente, como pensamento poético e como pensamento amoroso, porque, como enfatiza Noguera-Ramírez (2011), a verdadeira oposição não é entre a psicagogia e a pedagogia, mas entre a psicagogia e a retórica.

Com Foucault, portanto, é possível ressaltar que, enquanto arte da existência, a pedagogia apoia-se em práticas que se dirigem a um sujeito em transformação, realizando-se como uma arte de guiar as almas, de sorte que a força pedagógica também se constitua enquanto força persuasiva e força de comoção.

Enquanto atividade prático-poética, a pedagogia gera e difunde discursos capazes de mobilizar ações e incitar a deliberação ética em torno de condutas aceitas ou de condutas a serem assumidas. Por isso, a psicagogia sempre esteve muito próxima da pedagogia, da mesma maneira que a filosofia se aproximava da espiritualidade. Uma proximidade, em todo caso, paradoxal, porque se a pedagogia indica a transmissão de uma verdade, cuja função é dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, que ele antes não possuía e que deverá possuir, no final da relação pedagógica, a psicagogia consiste na transmissão de uma verdade que tem por alvo modificar o modo de ser do sujeito a quem endereçamos a tarefa formativa.

Contudo, como indica acertadamente Noguera-Ramírez (2011), essa diferenciação de Foucault precisa ser apreendida mais como uma alteração na condução das práticas pedagógicas, “[...] antes que como a constituição de dois tipos de práticas de diferente natureza [...]”

(NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 33) ¹². Embora passíveis de uma diferenciação analítica, pedagogia e psicagogia se relacionam no propósito de corrigir a formação ética do sujeito, criando possibilidades efetivas de transformação do que somos e do que fazemos. Mais incisivamente, a prática pedagógica exercida como psicagogia possibilita deslocar a fonte de legitimidade de nossos conhecimentos pedagógicos, problematizando não o quê ou o como, mas o sentido da transmissão educativa pensada na perspectiva ético-política da formação humana.

Assim, através de um giro surpreendente e desafiador, para os educadores, Foucault aparece nos cursos tardios, ele mesmo, como um crítico e um amante da pedagogia. Pois, se a noção de espiritualidade permitiu que ele retomasse o cuidado de si como princípio crítico ao déficit (crise) da pedagogia, a noção de psicagogia possibilitou recuperar, no mesmo movimento, para a própria pedagogia um lugar fundamental na superação daquele déficit.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas análises apontam que, no chamado último Foucault, o cuidado de si configura-se como o imperativo da educação espiritual do ser. Um imperativo coextensivo à resignificação da pedagogia como psicagogia.

Tem-se aqui o enunciado da educação como formação espiritual ou, nos termos de Foucault, da pedagogia como prática psicagógica. A educação, pensada no registro do cuidado de si, é apreendida como a disposição de manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações. Nessa compreensão do ato educativo não se trata de pensar tarefas e atividades em que se mede simplesmente a quantidade dos saberes ensinados e aprendidos. Antes, diz respeito à produção de formas de experiências de si que conduzam o indivíduo a tornar-se sujeito de sua própria formação. Por essa via, Foucault nos

¹² Em outro registro analítico, Nussbaum (1990) ressalta igualmente o fato de que a filosofia antiga seria uma forma de responder à questão de *como viver*, realizando-se como uma psicagogia. Um termo carregado de força pedagógica já que permite compreender que um sistema filosófico determinado implica que o aprendiz passe a vivenciar o mundo a partir desse mesmo sistema.

mostra que é possível encontrar na história da cultura ocidental processos alternativos de formação do sujeito humano.

Ao revisitar a problematização da filosofia como espiritualidade e da pedagogia como psicagogia, a reflexão em torno do cuidado de si se constitui um caminho fundamental não somente para a prática filosófica, mas como um princípio basilar de toda conduta pedagógica. Essa, talvez, seja a última provocação das lições de Michel Foucault, nos cursos tardios proferidos no *Collège de France*. Na verdade, que significado pode ter, hoje em dia, uma compreensão da filosofia como espiritualidade e da pedagogia como condução da alma, em um tempo em que os poderes instituídos apregoam que vivemos no melhor dos mundos e somos livres de fazer o que queremos?

Parece-nos que a resposta a esta questão supõe um questionamento da redução da filosofia e da própria pedagogia a um *discurso sobre*; na atualidade, elas têm deixado de ser experiências formativas, para se tornarem discursos de legitimação e de segurança psicológica, cristalizando, na certeza do intelecto, coisas a que se dá o nome pomposo de exigência e rigor do trabalho científico ou do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia e do governo*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- CARVALHO, A. F. *Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- DALBOSCO, C. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FIMIANI, M. O verdadeiro amor e o cuidado comum com o mundo. In: GROS, F. (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 89-130.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FREITAS, O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 53-80.
- GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- GALLO, S. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-260.
- GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-72.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.
- GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 613-661.
- GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *Governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 341-356.
- HERMANN, N. Formação e experiência. In: TREVISAN, A.; TOMAZETTI, E.; ROSSATO, N. (Org.). *Diferença, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 46-64.
- KOHAN, W. *Sócrates & a educação: o enigma da filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MUCHAIL, S. *Foucault: mestre do cuidado: textos sobre A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Loyola, 2011.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. Foucault professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 19 a 22 de outubro de 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4152--Int.pdf>> Acesso em: jan. 2011.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. *Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NUSSBAUM, M. *Love's knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- OGIBA, S. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 98-125.
- PAGNI, P. A. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a liberdade na práxis educativa. In: KOHAN, W. (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 110-135.
- PAGNI, P. A. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, L. A.; SABATINE, T.; MAGALHÃES, B. (Org.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 34-57.
- PORTOCARRERO, V. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 281-295.
- RÖHR, F. Liberdade e destino: reflexões sobre a meta da educação. *Ágere* (UFBA), Salvador, p. 1-18, 2004. Edição especial.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da Pedagogia e na Pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. Nós, ciborgues. O corpo elétrico e a dissolução do humano. In: SILVA, T. T. (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Tradução de Tomaz Tadeu Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-16.

SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 97-110.

VEIGA-NETO, A. J. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, A. J. Editorial. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 5-9, maio/ago. 2009.