

Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação?

Pedro Angelo Pagni*

Resumo

O presente ensaio discute o problema da queda contemporânea da formação humana como uma possibilidade de abertura para pensá-la de outro modo. Para tal propósito, analisa os últimos cursos proferidos no Collège de France por Michel Foucault para averiguar a possibilidade da noção de cuidado de si e de psicagogia lançarem outro olhar sobre a formação humana. Ao adotar o ponto de vista da estética da existência argumenta pela possibilidade da concepção da vida como obra de arte ser uma alternativa à queda do moderno conceito de formação na contemporaneidade.

Palavras-chave: Cuidado de si. Estética da existência. Formação humana. Michel Foucault.

Ao final da interpretação sobre o modo como Friedrich Nietzsche analisa a formação cultural (*Bildung*), Jorge Larrosa considera:

A palavra *formação* é uma dessas palavras caídas. Caídas e esquecidas. A velha idéia de formação nos parece agora irremediavelmente anacrônica. Ademais, não podemos agora sequer tomá-la em seu antigo resplendor e em

* Mestre em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994), doutorado em Educação (1999) e Livre-docência (2011) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, filosofia da educação no Brasil, filosofia contemporânea e educação e ensino de filosofia. E-mail: pagni@terra.com.br

Recebido: 27/06/2011 – Aprovado: 22/09/2011

sua antiga solidez. Primeiro, porque pensadores como Nietzsche fizeram-na explodir definitivamente. Mas, também porque o próprio desenvolvimento do *bildungsroman* foi cavado implacavelmente tudo o que sustentava. Às misérias de nosso presente só podemos lhe opor, agora, uma ideia caída. Mas talvez, enquanto caída, cheia de possibilidades (2005, p. 79).

Supondo que essa ideia caída esteja cheia de possibilidades, como exposto, pode-se dizer que Nietzsche inauguraria outra perspectiva na larga discussão sobre a *Bildung* na modernidade ou, ao menos, retomaria uma perspectiva que fora abandonada. Em uma nota, Larrosa (2005) sugere que Nietzsche contrapõe a *Paideia* à *Bildung*. Entretanto, para ser mais preciso, não parece que Nietzsche traz a *Paideia* contra a *Bildung*, assim como Foucault, o que faz é evidenciar algo que foi abandonado por esta última e privilegiado na primeira como um tipo de formação humana cujo centro é ocupado pelo conhecimento ou pela consciência de si.

É assim que parece se inaugurar um modo de pensar a formação humana que transborda a ideia de homem ou de humanidade a ser formada a partir de um ideal, a ser descoberto como um sujeito transcendental na própria natureza ou na história do espírito. Tal modo indica ainda a possibilidade de uma estética da existência que implica fazer da vida uma obra de arte, moldando dentro de certos limites uma estilística que consiste não na formação, mas na transformação do ser – nos termos postulados pela formação do filósofo na Antiguidade grega e romana. A retomada dessa

tradição, porém, como dizia Nietzsche (2002) na *Gaia ciência*, ao criticar Sócrates, não significaria, nostalgicamente, retomar o passado, mas ir além dos gregos, pensando com eles o presente. O mesmo dirá Foucault (2004a, 2004d), em algumas entrevistas, ao argumentar que o retorno à moral e aos modos de vida gregos não visa relembrar nostalgicamente o passado ou, simplesmente, fazer com que recordemos o que foi esquecido no presente como uma estratégia de sua problematização. Ao contrário, ele argumenta:

Nada é mais estranho... do que a ideia de que a filosofia se desviou em um dado momento e esqueceu alguma coisa e que existe algum lugar de sua história um princípio, um fundamento que precisa que seria preciso redescobrir [...]. O que, entretanto, não significa que o contato com esta ou aquela filosofia não possa produzir alguma coisa, mas então seria preciso enfatizar que essa coisa é nova (FOUCAULT, 2004c, p. 280).

Desse ponto de vista, esse filósofo francês reconstitui genealogicamente a tradição filosófica e pedagógica, inaugurada por Sócrates, desenvolvida pelos estoicos e pelos cínicos, repondo a vida e a diferença, geradoras dessa novidade no centro do discurso filosófico atual. Para tanto, este último é confrontado pelo passado que ainda lhe resta e não foi plenamente desenvolvido. [Particularmente, há um conjunto de práticas que prepararam os sujeitos tanto para serem dignos dos acontecimentos que irrompem da vida e de suas vicissitudes – como sugeriu Deleuze (2000a) ao interpretar o estoicismo quanto para en-

carnarem a militância necessária frente aos acontecimentos da história – como Foucault (2009b) interpreta a tradição cínica em sua relação com os movimentos revolucionários do século XIX e de certos movimentos artísticos do século XX]. Nesse sentido, postulará a filosofia como uma arte de viver e a psicagogia como um modo de transmissão da verdade em que o sujeito se transforma, assim como outro modo de conceber a formação humana ao fazer da vida uma obra de arte. Embora tais práticas filosófica e pedagógica também compreendam certas artes e tecnologias, para tal perspectiva estas seriam ordenadas não a partir das tecnologias de produção, do sistema de signos ou do poder, mas 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 do e do governo do outro.

É nesse movimento antiassujeitamento e pró-subjetivação de si que, na acepção de Foucault e Deleuze, podemos encontrar, no estranhamento suscitado pela arte do viver e pela arte do transmitir a verdade experienciada, compreendida pela psicagogia, a criação de novos modos de resistência e de subjetivação por meio da filosofia e da pedagogia no presente. Nele também podemos encontrar certa reversão do ideal moderno de formação e a proposta de uma alternativa que poderia nos auxiliar a criar, senão outra concepção formativa ou de autoformação, ao menos fazer com que nos ocupemos de nossa própria transformação, ainda que seja na (rel)ação formativa exercida por nós, como educadores.

O cuidado de si e a vida como obra de arte: os lugares da filosofia e da pedagogia

É do ponto de vista de uma estética da existência e do fazer da vida uma obra de arte que Foucault aborda as práticas de si como meio para se alçar a liberdade. Para tal, retoma a cultura grega e toda a tradição que entende esta última como “condição ontológica da ética” que, por sua vez, é a “forma refletida da liberdade” (2004a, p. 267). Contudo, para ele, tal condição não seria algum pressuposto *a priori*, mas materializar-se-ia em uma série de práticas que implicariam o cuidado de si. Isso porque o exercício das práticas de si 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. Tais práticas seriam consideradas por ele como formadoras de modos de existência, contrapondo-se à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, podendo se encontrar aí certa resistência a estes últimos e ensaiar outras relações de poder que ampliem a liberdade. Para que isso ocorra, a recomendação é de que os sujeitos 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 assimiladas em sua existência e possam escolher os seus melhores guias para conduzir a sua

vida, mesmo enquanto cuidam de 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, e que se impõe como um imperativo ético, tal como postulado por certa tradição grega.

Ao reconstruir genealogicamente essa tradição, Foucault (2004b) problematiza toda historiografia da filosofia que interpretou o “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) socrático como preponderante sobre o cuidado de si (*epiméleia heautoû*), para assentar na consciência de si as relações entre o sujeito e a verdade, nos termos em que foi concebida desde a modernidade. Para Foucault (2004a), o cuidado de si já estaria presente na cultura espartana e emerge nos diálogos platônicos *Alcibíades* e *Apologia*, particularmente, nos discursos e interpelações de Sócrates. No primeiro diálogo Sócrates interpela Alcibíades levando a que este último, proveniente de uma família nobre e ávido por assumir o governo da cidade, se ocupe de si mesmo, percebendo que, não obstante o seu desejo e a sua proveniência social, ainda não está em condições para governar os outros na medida em que apresenta um déficit pedagógico e erótico em sua formação, ignorância em relação ao objeto de seu projeto político e, enfim, incapacidade em governar a si próprio. Movimento semelhante Sócrates faz no segundo diálogo ao interpelar aqueles que o acusam de corromper a juventude ateniense e que resultou em sua morte, pois os incita a se ocuparem

de si sob o argumento de que havia recebido essa tarefa dos deuses e o que fez foi apenas acomodar essa missão divina a um modo de existência que construiu e viveu ao longo de sua vida – que podemos denominar de filosofia. Em seu desenvolvimento subsequente, em resumo, o cuidado de si se configurou como, na acepção de Foucault: (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 maneiras de atenção “ao que se pensa e ao que passa no pensamento” (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” (2004a, p. 15). Desse modo, desde a sua gênese, o cuidado se configurou como uma atitude ética, um modo de atenção e um conjunto de práticas exercidas sobre si mesmo no sentido de sua própria transformação, sem deixar que o sujeito se fixe em uma forma preconcebida e em um eu idêntico a esse si mesmo.

É a partir dessa política de verdade e do que denomina de ontologia do presente que Foucault (1984), assim, retoma o tema do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), tentando ser consequente em relação ao que entende por atitude crítica, enunciando seu compromisso com as práticas de liberdade e com uma vida vivida de acordo com uma estética da existência. Graças àquela atitude, poder-se-ia buscar modos de existências cada vez mais livres nas relações com as diversas dimensões e múltiplas artes de

governo, resistindo a certas formas de governamentalização. De acordo com Foucault (2000), a crítica estaria 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.

Foucault caracteriza a subjetivação como “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização da consciência de si” (2004d, p. 262). Esse processo ocorre pela, na e com a experiência na medida em que compreende esta última como o processo de racionalização que culmina na formação dos sujeitos. Nesse sentido, a subjetivação não se confunde com a pessoa, muito menos com o sujeito no sentido em que foram concebidos na modernidade. Ao contrário, diz Deleuze:

[...] é uma individuação particular ou coletiva que caracteriza um acontecimento [...]. É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. Foucault analisará os modos de existência gregos, cristãos, como eles entram em certos saberes, como eles se comprometem com o poder. Mas, neles mesmos, eles são de outra natureza. [...] o que interessa a Foucault não é um retorno aos gregos: mas nós hoje:

[...] será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo? (2000a, p. 123-124).

Nesse sentido e com tais interpeleções, os processos de subjetivação seriam o material, o fim e o meio sobre o qual ocorre a formação enquanto uma arte da existência, que permite viver a vida como uma obra em vistas a transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece.

Foucault parece preferir o conceito de subjetivação para designá-la e, de certo modo, para mostrar que se caracteriza por uma experiência não apenas interior, como Martin Jay (2009) atribui a Bataille, mas provocada por um jogo de forças em que o interior e o exterior intercedem mutuamente. Em síntese, essa alternativa a meu ver excluiria qualquer possibilidade de processar uma repartição entre o racional e o irracional nos termos em que modernamente se faz. Ao contrário, significa admitir que, como advogam alguns filósofos antigos, estoicos e cínicos, há uma racionalidade inapreensível pela racionalidade humana e que não permite ao indivíduo conduzir completamente a sua vida como ele bem deseja ou delibera conscientemente, uma vez que tal deliberação subjetiva está sujeita a essa racionalidade, outra às vicissitudes do que se vive e ao acontecimento que lhe acomete. Assim, viver a vida como obra de arte não significa apenas moldá-la

segundo os traços deliberados do artista, como também se dobrar as forças da matéria, as asperezas e rugosidades de sua superfície e daquilo que lhe escapa ao que está sendo moldado, notando aí um limite e esperando que daí emerga algo novo e outros modos de existência.

É justamente aquilo que escapa à estagnação em tal processo e que produz uma experiência do fora (FOUCAULT, 2004c) que provoca a estranheza e a diferença no que o sujeito tem como idêntico a si mesmo, que o faz se inquietar e se ocupar de si próprio, transformando-se. Foucault argumenta que “é a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redundando em um sujeito, ou melhor, em sujeitos” (2004d, p. 262). Esses sujeitos que, dessa forma, se formam, re-formam e transformam a si mesmos, produzindo nesses processos de subjetivação novos modos de existência e estilos de vida que, por sua vez, se confrontam com os já existentes e, por vezes, os transformam, transformando o próprio mundo.

Ética, pedagogia e psicagogia: possibilidades da transformação do ser

Não obstante a expectativa política compreendida por certa interpelação e resistência aos modos de existência que não são mais suportados ou admitidos para guiar a vida individual e coletiva, vislumbra-se com essa perspectiva de viver a vida como obra de arte um profundo sentido ético. Embora em nossos

dias a recomendação de ocupar-se consigo mesmo seja interpretada como certo “egoísmo” e “volta sobre si”, nos termos indicados por alguns críticos, durante séculos significou, ao contrário, de acordo com Foucault, “um princípio positivo matricial relativamente a morais extremamente rigorosas” (2004a, p. 17). Aliás, esse princípio 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 o se ocupar consigo fosse desprestigiado como constituinte de uma ética.¹

No âmbito desse tendente desprestígio, para Foucault (2004a, p. 18), restaria 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, aos seus limites e possibilidades. Isso porque a espiritualidade da qual a filosofia era parte constituinte ficou desfigurada e sucumbida a esta última na modernidade. Com isso, a espiritualidade, que compreendia um conjunto de buscas, práticas e experiências que constituem para o sujeito o preço a pagar pela verdade, passou a ser reduzida a um ato do conhecimento que não mais exige desse mesmo sujeito a sua modificação, transformação, deslocamento para ter direito ao acesso à verdade. Se a espiritualidade põe em jogo o ser mesmo de sujeito, um trabalho de si para consigo para ascender à verdade, retomá-la no presente contra esse modo

de restrição a um ato de conhecimento no qual se converteu a filosofia significa confrontá-la com a sua sombra do passado e perguntar sobre o seu sentido na atualidade.

Nessa perspectiva, o cuidado de si não apenas reverte à forma preponderante de interpretação sobre a filosofia antiga, como também coloca em xeque a 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. Tal 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 de suas faces, e não necessariamente a mais importante.

Analogamente, podemos dizer algo semelhante em relação à pedagogia na medida em que, enquanto uma arte de condução das almas, se dissociou em seu desenvolvimento não apenas de uma relação com a verdade, como uma atitude ética e política nos termos da filosofia, como também, e principalmente, do processo de transformação do ser em que consistiu a psicagogia. Na acepção de Castro:

Foucault entiende aquí por “pedagogía” la transmisión de una verdad que tiene por función dotar al sujeto de aptitudes, capacidades, saberes, y por “psicagogía” la transmisión de una verdad que tiene por función modificar el modo de ser del sujeto, no simplemente dotarlo de las capacidades que no posee (2004, p. 258).

Para Foucault, na Antiguidade, a psicagogia estaria muito próxima da pedagogia como arte da condução das almas e de transmissão da verdade na medida em que ambas dependem de uma relação específica entre mestre e discípulo, onde aquele conduz a alma deste, e são “experimentadas como *Pai-deia*” (2004b, p. 493-494).

Com o advento do cristianismo, porém, ocorrem algumas mutações bastante significativas em relação a esses termos, pois a quem denominam de mestre não é simplesmente um outro humano, tampouco a formação da alma ocorre pela via da condução desse outro e é propagada por meio do discurso enunciado por ele, mas é dado pelo divino, pela revelação e pela confissão, respectivamente.

Nesse desenvolvimento das noções de pedagogia e psicagogia, a primeira prevalece sobre a segunda, constituindo-se como uma arte de transmissão da verdade que forma as aptidões, capacidades e saberes num sujeito que não os possuem ou não os têm desenvolvidos por intermédio de outrem que, em tese, deteria a verdade revelada, graças ao já ter plenamente formado aquelas mesmas aptidões, capacidades e aqueles saberes. Ao desvincular-se da pedagogia dessa forma, a psicagogia se converte num único modo de dizer a verdade que faria o ser mesmo se modificar, a confissão, com toda a sua particularidade. Assim, com o cristianismo se instaura um modo de espiritualidade em que Foucault afirma:

[...] é o sujeito do discurso guiado que deve estar presente no interior do discurso verdadeiro como objeto de seu próprio discurso verdadeiro. No discurso daquele que é guiado, o sujeito da enunciação deve ser o referente do enunciado: é a definição de confissão. Na filosofia greco-romana, ao contrário, quem deve estar presente no discurso verdadeiro é aquele que dirige. E deve estar presente não sob a forma da referência do enunciado [...]; está presente em uma coincidência entre o sujeito da enunciação e o sujeito de seu próprio enunciado (2004b, p. 495).

Foi precisamente essa coincidência que se perdeu na medida em que a pedagogia se autonomizou e prevaleceu sobre a psicagogia no cristianismo, até o completo esquecimento desta última na modernidade. O mesmo se pode dizer sobre a relação que a psicagogia estabelecia com um estilo e um modo filosófico de vida e de dizer veraz, já que a pedagogia começa a se fundar num discurso de verdade proveniente da filosofia como um saber superior e um metadiscurso universal a partir do cristianismo, independentemente da coincidência com aquele sujeito que o enuncia e os seus modos de ser.

Ao retomar, assim, a psicagogia como outra forma de relação com a verdade e, poderíamos dizer, com esse modo de vida denominado de filosófico, o filósofo francês, por um lado, problematiza tanto a pedagogia quanto a filosofia, na atualidade, mediante a confrontação e o estranhamento gerado com essa reconstituição genealógica desses campos da ação e do saber; por outro, parece indicar a possibilidade da produção de algo

novo nessa diferenciação entre o passado e o presente. Algo que se distinga da formação das aptidões, das capacidades e saberes a partir da transmissão da verdade pressuposta pela pedagogia e do modo de relação com a verdade como conhecimento suposto pela filosofia para implicar a transformação do ser do próprio pedagogo e do filósofo ou do pedagogo-filósofo, dos processos de subjetivação produzidos em suas práticas e dos modos de existir que lhes deveriam habitar para que, ao transformar-se, concorram para a transformação do outro e do mundo.

Nessa reversão das tarefas compreendidas pela filosofia, o ato de pensar e de conhecer é tão importante quanto os exercícios de meditação e outras formas de ascese, dentre outros, que constituem a arte de viver. O mesmo se pode dizer em relação à pedagogia que, ao ser tensionado com esse modo de transformação do ser em que consiste a psicagogia, possibilite que a verdade transmitida aos alunos por essa arte seja igualmente importante aos exercícios de meditação, de escuta e de atenção desenvolvidos pelo educador em sua própria ação, assim como a perscrutação nela do que de acontecimental propicia a sua própria transformação. Dessa forma, o mais importante é que essas práticas resultem na transformação de seus agentes, daqueles que escolheram a filosofia como uma atitude diante da vida e como um modo de dizer a verdade ou procuraram na ação formativa um meio se transformar, de aprender na relação com o outro a enfrentar as vicissitudes dessa mesma vida e assumir a responsabilidade pelo mundo, cultivando a si próprio.

Nessa outra tradição, que privilegia a arte filosófica de viver e faz preponderar a psicagogia, compreende a filosofia e a pedagogia como um conjunto de práticas que são produzidas por e produtoras de estilos de existência, necessitando, para tal, a assunção de certa atitude ética diante da vida e de um compromisso com a *pólis* por parte de seus agentes que, não obstante a sua indispensável formação, também precisam estar atentos e dispostos à sua própria transformação.

Na Antiguidade clássica até o cristianismo, para conduzir as próprias almas e a dos outros, filósofos e pedagogos encontravam na prática de uma série de exercícios de ascese certa preparação para o inusitado e para os acontecimentos que atravessam a vida, irrompem no mundo e estariam presentes nas relações que estabelecem com seus discípulos e alunos. De acordo com Foucault, tal *askesis*:

[...] no significa renuncia, sino consideración progresiva, del yo, o dominio sobre sí mismo, obtenido no a través de la renuncia 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 (2008, p. 74).

Essa verdade como “princípio imanente da ação” parece aprofundar a busca da verdade pleiteada pela ontologia do presente e pela atitude crítica que a preside,² como uma virtude geral, não como um fundamento epistemológico no qual o discurso se legitimaria. Por conseguinte, essa mesma virtude parece presidir tanto o que a filosofia como modo de vida ou como estética da existência presume quanto o que uma pedagogia que se permita compreender a partir de uma psicagogia, instando os filósofos e pedagogos não a um retorno ao passado, mas à criação de algo novo.

Verdade e pragmática de si: desafios éticos e políticos da ação formativa

É com o intuito de indicar outras relações entre o saber-poder, o sujeito e a verdade que Foucault retoma a noção de *parrhesía* como um modo de dizer a veraz, originalmente, elaborado pelos filósofos da Antiguidade, posteriormente desenvolvido pelos estoicos, epicuristas e pelos cínicos. Em síntese, 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 consciência, se traducía como “hablar franco”, creo que podemos, si se [le] da esta definición un poco amplia y general, proponer [como traducción] el término “veracidad”. 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 enunciadore de la verdad (FOUCAULT, 2009a, p. 92).

Esse modo de relação com a verdade não se dispõe a enunciar, discursivamente, um conhecimento 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 para convencer um determinado público, graças ao sentido apelativo desse discurso e, ao mesmo tempo, ao clamor pelo assentimento de seus destinatários. Nem mesmo teria como único recurso a dialética para fazer com que destinador e destinatário encontrem no conflito entre as suas proposições uma verdade resultante de uma síntese superior, porque apoiada em um método e em uma

epistemologia que, em tese, representariam uma visão privilegiada em relação às existentes. Ao invés disso, a verdade parresiasta seria expressão de um falar franco que implica, por um lado, a exposição daquele que a enuncia, como uma espécie de sujeito que acolhe o acontecimento, fazendo desse processo um trabalho constante de sua autotransformação, experienciando-o e, nos limites de suas possibilidades, dizendo-o, como requer a psicagogia; 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. Não se trata também de uma mera confissão mediante a qual se expia a culpa do sujeito do discurso tomado como seu próprio referente, mas consiste em um dizer veraz em que coincide o discurso enunciado com a verdade vivida pelo sujeito que o enuncia e que para tal experimenta em si mesmo uma modificação de seu próprio ser.

Nesse sentido, essa verdade estaria associada àquilo que se entendia por filosofia como modo de vida e como a psicagogia da qual a pedagogia se aproximava em sua gênese. Ambas as formas de viver a verdade se contrapunha à retórica no passado, ao mesmo tempo em que interpelaria a forma científica que assume o saber filosófico e a pragmática de sua transmissão no presente, já que pouco guardaria e suas relações com a existência e com a vida. Assim, a retomada dessa tradição reporia o presente e a vida no centro do discurso filosófico e pedagógico atual e, da mesma forma, interpelaria a atual pragmática do ensino.

Com esse movimento, podemos compreender o significado de viver a verdadeira vida, nos termos em que interpretou Foucault (2009b) ao analisar tal tradição, como exposto até então; pois, por um lado, interpela o modelo de formação humana adotado pela escola e o fundamento de parte dos saberes e práticas em circulação, por outro, quanto se diferencia das perspectivas que buscaram no inumano da arte uma alternativa para problematizar os discursos pedagógicos e a tradição humanista da educação, justamente por se apoiarem em alguns conceitos modernos. Contudo, taticamente, essa diferenciação poderia encontrar algumas confluências em vistas a propor uma alternativa àqueles discursos e tradição humanistas, em virtude de sua insuficiência para abordar questões éticas e políticas emergentes que, embora emergjam também na escola, pouca atenção lhes é dispensada na atualidade. No sentido de dispensar essa atenção é que, nesta última parte, abordaremos os desafios éticos e políticos que a arte da existência traz à atividade docente e os sentidos de uma pragmática de si e do testemunho como um gênero de discurso capaz de provocar no outro certo trabalho de si na medida em que exige do sujeito da enunciação discursiva e uma coincidência com o que viveu, com o seu ser e com a experiência que o constitui. O problema é saber se essa arte da vida e a psicagogia que supõe não seriam limitadas no âmbito das práticas e saberes escolares, assim como ao ofício do magistério, do mesmo modo que o gênero testemunhal não parece ser adequado à transmissão da verdade

requerida pela pedagogia e pela filosofia que lhe legitimam.

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 autotransformação do sujeito pressuposta por essas práticas mediante o seu trabalho de dizer o que se passa, o que lhe acontece e aquilo que essa experiência inquieta na relação com 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 se encontra sob a égide de um dizer veraz assentada no pressuposto da cognição, da representação e da transmissão, o que possibilita pensar e produzir como diferenciação entre o um e o outro nela compreendidos, assim como transformação de si.

Para Foucault (2009a),

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' (FOUCAULT, 2009a, p. 84).

Ao contrário disso, ele confirma:

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 (2009a, p. 84).

Poderíamos também dizer 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, Foucault procura salientar a relação entre mestre e discípulo, originalmente, a preconizada por Sócrates, para depois falar dos estoicos, 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 sairia modificado como sujeitos nessa relação, 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 limiares. Contudo, nem sempre essa posição psicagógica e filosófica é bem compreendida no âmbito pedagógico e filosófico educacional.

O primeiro desafio que lhe apresentam 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,

[...] 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 (2004b, p. 73-64).

O que se percebe é que o outro ao qual se refere essa passagem é o mestre da vida, aquele que pratica a arte de viver, a filosofia e a psicagogia como sinônimos de uma verdadeira vida, 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 preestabelecidas ou, se preferirmos, sujeitos aos dispositivos da arte de governo pedagógica e da instituição escolar. Nesse sentido, um dos desafios que se teria para adotar essa perspectiva do cuidado de si para se pensar as suas implicações para a formação humana e, particularmente, para a educação escolar seria o de como relacionar a arte de viver com os dispositivos disciplinares e de assujeitamento da escola. Isso porque a vida verdadeira não poderia ser vivida, tampouco um estilo poderia ser formado, no âmbito exclusivo de instituições modernas, em que circulam tanto o poder pastoral quanto os dispositivos da sociedade disciplinar, como as instituições escolares.

Assim, é necessário perguntar em que medida tanto os estudos filosófico-educacionais poderiam enfrentar essa tensão entre vida e escola como uma questão ética que se instaura entre uma e outra quanto a exigência de certa transividade da vida para a escola, e vice-versa, poderia ser adotada por parte dos sujeitos da ação pedagógica.

Tais questões poderiam provocar os educadores, minimamente abertos a tal provocação, a se interrogar se e como percebem essa transividade e se veem sentido na relação estabelecida entre a sua atitude ética diante da vida e a sua atividade exercida na escola, entre o seu compromisso com o mundo e o existente, sendo capazes de julgar os limites e as possibilidades de ampliarem as suas práticas de liberdade e de promoverem a transformação de si. Nesse sentido, na relação com o outro e com essa pragmá-

tica da transmissão requerida pela pedagogia, os educadores poderiam sofrer essa transformação de si e, quem sabe, tornar a sua atividade pedagógica parte de uma vida experimentada como obra de arte, desde que dispusesse da coragem necessária à psicagogia e que desejasse a verdade requerida pela filosofia. Este seria o desafio ético lançado pela estética da existência ao educador, interpelando-o se teria coragem na sua própria atividade pedagógica e na relação com o outro vislumbrar e experimentar situações que propiciariam a mudança de seu estilo de ser e, conseqüentemente, de sua filosofia da educação.

Restaria saber, porém, como o outro, com o qual se relaciona o educador na atividade pedagógica, poderia, senão ser modificado, ao menos ser convidado a essa atitude ética que consiste no cuidado de si e no assumir uma postura política diante do mundo. É nesse campo que podemos encontrar algumas limitações da pragmática de si nos termos da interpretação foucaultiana, caso a tomemos para pensar filosoficamente a pedagogia não apenas para o que poderia guardar de suas relações genealógicas com a psicagogia, como também para ser desenvolvida como uma ação que faz uso do discurso e da linguagem para transmitir a verdade. Enfim, como o educador transmitiria a verdade a esse outro, com o intuito de não apenas lhes formar as suas aptidões, capacidades e saberes, como também em propiciar ao aluno essa atitude de cuidado e de transformação de si, compartilhando-a de modo a ampliar os seus efeitos sobre a transformação do mundo? Esta é uma

questão que parece desafiar o educador a assumir, mais que uma atitude ética diante da vida, uma postura política diante do mundo, assim como a se ocupar da transmissão da verdade e, portanto, da pragmática que a compreende em sua atividade pedagógica.

O que importa, porém, é que, ao contemplar justamente o que a pragmática da linguagem se furta, a pragmática de si problematiza a redução de tudo e do que pode emergir como acontecimento à lógica pressuposta pela comunicação utilizada na ação pedagógica, indicando operadores que, além de seu sentido ético imanente, dignificam a experiência entre os saberes e práticas escolares, propiciando-lhe um lugar para o exercício da experimentação, em vistas a criar novos modos de subjetivação. Não se trata, com isso, de os educadores, estrategicamente, se ocuparem somente em sua ação formativa de si mesmo e de sua transformação, como também da ocupação de si do outro, em busca de uma expressividade do aluno, do testemunho que pode prestar de sua própria transformação e das escolhas que faz para agir no mundo. Aí residiria o sentido ético e político de uma pragmática do ensino que contemplasse a dramática de si e o testemunho da verdadeira vida como elementos de fuga à visão preponderante da pragmática da linguagem e de criação de novos modos de subjetivação, que podem se apoiar com os limites enunciados nessa perspectiva da arte de viver ou da estética da existência.

Humane shaping and care of oneself: an explosive meeting or the possibility to think rationally and ethics in education in another way?

Abstract

This essay discusses the issue of the contemporary fall of human shaping as an opening possibility to think it in another way. For that purpose it analyzes the latest favorite courses at the Collège de France by Michel Foucault in order to verify the notion possibility of care of oneself and of psychology to regard the human shaping with a different look. By approaching the point of view of the esthetics of existence, it offers reasons with the possibility of life concept as a work of art to be an alternative to the fall of the modern concept of shaping in the contemporary times.

Keywords: Care of oneself. Existence statics. Humane shaping. Michel Foucault.

Notas

¹ 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 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.

² 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 autoinculpável menoridade. 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 esquecida por Kant ao ponto de ser retomada 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.

Referências

DELEUZE, G. *Conversações*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000a.

JAY, M. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

FOUCAULT, M. *O que é o iluminismo*. O Dossiê (103-112). Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

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

_____. A ética do cuidado de si como prática da. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004a, v. V, p. 264-287.

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

_____. *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos, 2004c.

_____. O retorno da moral. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004d, v. V, p. 253-263.

_____. *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.

LARROSA, J. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NIETZSCHE, F. *Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.