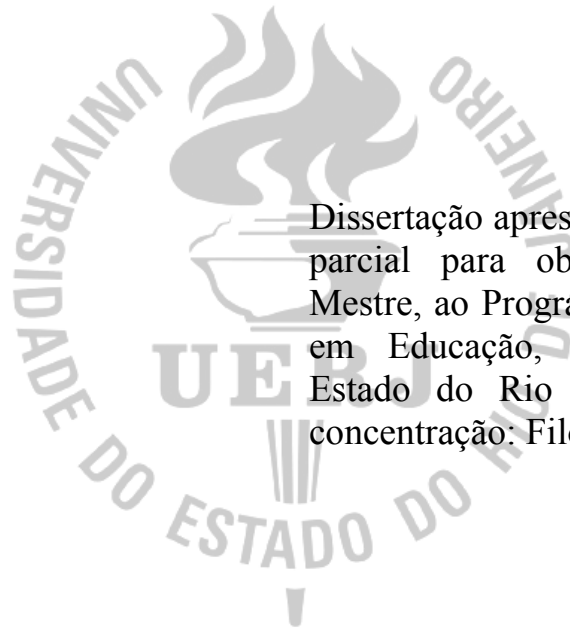


**ARLINDO RODRIGUES PICOLI**

**Emancipação e cuidado de si: impactos sobre a prática  
educativa desde uma perspectiva foucauldiana**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / CEH/A

P 598

Picoli, Arlindo Rodrigues.

Emancipação e cuidado de si: impactos sobre a prática educativa desde uma perspectiva foucauldiana / Arlindo Rodrigues Picoli. – 2008.

110 f.

Orientador: Walter Omar Kohan

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Inclui referências.

1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Foucault, Michel, 1926 – 1984 – Teses. 3. Cidadania – Teses 4. Subjetividade – Teses I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

Data

À família e aos amigos...  
Aos eternos mestres e aprendizes...  
À *paixão*...  
Sempre presente...

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Walter Omar Kohan, alicerce de cada pensamento e de muitas experiências neste texto.

Aos meus familiares, pelo apoio e pela compreensão da minha justificada ausência.

À minha irmã, pela hospedagem no Rio.

Ao CNPq e a PAPERJ pelo apoio financeiro, e também à Biblioteca do NEFI pela economia com os livros.

Aos professores Fábio Eulálio, Jair Paiva, Ingrid Müller Xavier, e também ao Gian, Dedê, Nani, Giovânia, Lígia e Glau, por sempre estarem a disposição quando mais precisei.

Aos amigos, que souberam me fazer esquecer quando era contingente e lembrar quando era necessário.

Aos professores e colegas de Curso, pela companhia na jornada de nós mesmos.

Aos que cuidaram de mim, principalmente nestes dias.

A todos que, de alguma forma, me deram asas ou ares para voar.

A minha deusa.

É a filosofia que questiona todos os fenômenos de dominação, em todos os níveis e sob qualquer forma em que se apresentem...

*Foucault*

PICOLI, Arlindo Rodrigues. **Emancipação e cuidado de si: impactos sobre a prática educativa desde uma perspectiva foucauldiana**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Neste conjunto de ensaios procuramos reabilitar as pesquisas sobre o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) de Michel Foucault, principalmente a partir de um de seus últimos cursos no *Collège de France*: em 1982 sobre *A hermenêutica do sujeito*. Efetuamos uma investigação especulativa baseada no estudo e em experiências interpretativas dos textos. O centro de nossa investigação está relacionado à evolução do cuidado de si, principalmente nos momentos socrático e cartesiano, interligados por um período de grande expansão chamado de ‘período de ouro’. Nossa teoria parte do princípio de que a perspectiva foucauldiana sobre o cuidado de si contribui para renovar nosso pensamento sobre alguns problemas da educação contemporânea, particularmente no que diz respeito à constituição das subjetividades presentes nas relações entre os diversos atores envolvidos nos processos educacionais. A necessidade de desenvolver nos estudantes, a capacidade crítica capaz de emancipá-los das idéias dominantes de nossa cultura, gerando, assim, autonomia e liberdade, é uma constante em muitos discursos pedagógicos da atualidade e a utilização da crítica como ferramenta de liberdade nos incentiva a criar novas práticas na escola. Foucault revela o homem não como um ser passivo frente às várias formas de poder, mas sim como capaz de exercê-lo, possibilitando, assim, resistências e mudanças. Estas idéias têm sérias repercussões pedagógicas, à medida que derrubam a soberania do “eu”, apresentando-o como uma construção ou produção de várias relações, inclusive daquelas que ocorrem no espaço escolar. A partir daí, podemos pensar a educação como mais uma possibilidade de exercício de poder e de liberdade, capaz de conservar ou transformar discursos por meio da crítica, do cuidado de si e de práticas de liberdade, proporcionando novas maneiras de ser.

**Palavras chave:** Emancipação. Cuidado de Si. Foucault.

PICOLI, Arlindo Rodrigues. **Émancipation et souci de soi. Impacts sur la pratique éducative à partir de une perspective foucauldienne**: 2008. Dissertation (Master Recherche Sciences de l' Education) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## RÉSUMÉ

Dans cet ensemble d'essais nous cherchons à réhabiliter les recherches sur le souci de soi (*l'epiméleia heautoû* de Michel Foucault, principalement à partir d'un de leurs derniers cours dans le *Collège de France* en 1982 sur *Herméneutique du sujet*. Nous effectuons une recherche spéculative basée sur l'étude et expériences interprétatives des textes. Le centre de notre recherche est rapporté à l'évolution du souci de soi, principalement des moments socratique et cartésien, liés par une période de grande expansion appelée de 'âge d'or'. Notre théorie part du principe que la perspective foucauldienne sur le souci de soi contribue pour renouveler notre pensée sur quelques problèmes de l'éducation contemporaine, particulièrement en ce qui concerne la constitution des subjectivités présentes dans les relations entre les divers acteurs engagés de processus scolaires. La nécessité de développer chez les étudiants, la capacité critique capable de les émanciper des idées dominantes de notre culture, en produisant, ainsi, autonomie et liberté, est une constante dans beaucoup de discours pédagogiques de l'actualité et l'utilisation de la critique comme outil de liberté nous stimule à créer de nouvelles pratiques dans l'école. Foucault révèle l'homme non comme un être passif devant plusieurs formes de pouvoir, mais comme capable de l'exercer, en rendre possible, ainsi, résistances et changements. Ces idées ont de sérieuses répercussions pédagogiques, au fur et à mesure que renversent la souveraineté du "je", en le présentant comme une construction ou une production de plusieurs relations, où se produisent dans l'espace scolaire. À partir de là, nous pouvons penser l'éducation comme plus d'une possibilité d'exercice de pouvoir et de liberté, capable de conserver ou transformer des discours au moyen de la critique, le souci de soi et de pratiques de liberté, en fournissant des nouvelles manières d'être.

**Mots clé** : Émancipation. Souci de soi. Foucault.



## SUMÁRIO

<b>A TÍTULO DE INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 EMANCIPAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 ALGUNS DADOS ETIMOLÓGICOS.....	16
1.2 UM SOBREVÔO GENEALÓGICO .....	18
1.3 A CRÍTICA COMO FERRAMENTA DE LIBERDADE.....	30
<b>2 O CUIDADO DE SI.....</b>	<b>39</b>
2.1 O MOMENTO SOCRÁTICO: CUIDADO E CONHECIMENTO DE SI MESMO.....	41
2.2 A CORAGEM DA VERDADE .....	45
2.3 A ARTE DE VIVER .....	56
2.4 A RENÚNCIA DE SI MESMO .....	61
2.5 O MOMENTO CARTESIANO: A EXALTAÇÃO DO CONHECIMENTO .....	62
<b>3 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE.....</b>	<b>66</b>
3.1 O EFEITO CARTESIANO E A PRÁTICA DE LIBERDADE .....	68
3.2 A VIDA COMO OBJETO DE PODER.....	73
3.3 A EDUCAÇÃO PELO QUE VEM DE FORA.....	81
3.4 CULTURA E CRÍTICA.....	84
3.5 CUIDADO DE SI, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA .....	91
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>

## A TÍTULO DE INTRODUÇÃO

*Há quem aceite a palavra a ponto de osso, de oco; ao ponto de ninguém e de nuvem.*

*Sou mais a palavra com febre, decaída, fodida, na sarjeta.*

*Sou mais a palavra ao ponto de entulho.*

*Amo arrastar algumas no caco de vidro, envergá-las pro chão corrompê-las, até que padeçam de mim e me sujem de branco.*

*Sonho exercer com elas o ofício de criado: usá-las como quem usa brincos.*

Manoel de Barros

Existem muitas maneiras de escrever um texto, e talvez por preferirmos a humildade precária e majestosa dos primeiros filósofos que quiseram ser chamados de amigos da sabedoria em vez de sábios, concebemos estas linhas, do início até o fim, como um ensaio, “uma experiência modificadora de si no jogo da verdade” (FOUCAULT, 1984a, p. 13). E neste caso, seguimos as pegadas de Foucault, não procuramos descobrir e demonstrar uma verdade, pretendemos sim exercitar um saber completamente desconhecido para nós e por isso mesmo arriscado. “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 1984a, p. 13).

Em nosso exercício do magistério, seja no nível fundamental, médio ou superior, notamos que um dos discursos recorrentes exaltava a necessidade da educação para a emancipação. Tal aspiração libertária dizia sempre respeito aos poderes exteriores aos quais estamos submetidos: o Estado, as estratificações sociais, os opressores. Discursos que muitas vezes tinham uma orientação idealista, iluminista, marxista, freireana; devedora de uma tradição que concebia o sujeito como já determinado a uma libertação obtida por meio da razão, do conhecimento e da verdade, fazendo da educação um de seus instrumentos. Muito nos incomodamos com aquela utopia distante que aguardava momentos históricos oportunos capazes de emancipar a todos. Seria possível pensar a emancipação em novas bases, que não fosse uma esperança intelectual longínqua, mas que pudesse ser vivida imediatamente, no presente? Tínhamos um palpite e fizemos uma aposta: repensar a emancipação a partir de Michel Foucault como uma resistência ao que estamos submetidos. E foi assim, tateando no escuro, que nos deparamos com o potencial libertador do cuidado de si.

Assim, encontramos um caminho e para sermos coerentes com o seu inventor, não bastava comentá-lo ou apenas descrevê-lo, era preciso encará-lo como uma caixa de

ferramentas.

Numa entrevista feita em 1974, Foucault é inquirido sobre o fato de seus leitores comporem um público diferente dos especialistas: eles são um público que necessita de saberes multidisciplinares, conhecimentos a um só tempo históricos, filosóficos, científicos, médicos, literários. Afinal a quem Foucault se dirige? Ele responde dizendo ser um doente da linguagem, lamenta por não saber servir-se dela para se comunicar e nem ser um gênio para criar obras de arte literárias. E acrescenta: “eu queria que os meus livros fossem uma espécie de caixa de ferramentas em que os outros pudessem ir remexer para encontrar um instrumento com o qual poderiam fazer o que bem parecer-lhes, no seu domínio”<sup>1</sup>. Dito isso não é nenhuma surpresa o potencial de Foucault nas áreas em que ele pouco se dedicou como a educação. Isto também nos incentiva a usar suas ferramentas teóricas para pensar a possibilidade de uma educação norteada por práticas de liberdade.

A teoria como caixa de ferramentas quer dizer:

- que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno deles;
- que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas (FOUCAULT, 2003, 251).

Jorge Larrosa (1994, p. 35) diz que teoria é criar um novo efeito de sentido a partir de alguns textos sem ligação aparente. Assim, nossa tarefa em problematizar a emancipação e o cuidado de si, embora possa causar estranhamento para alguns intelectuais, não é desprovida de sentido.

Os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa foram desde o seu início direcionados pela ética de Foucault. A leitura foi feita filosoficamente, isto de acordo com o que concebemos hoje como filosofia, “um estilo de vida e não exclusivamente como posse da habilidade argumentativa, cujo objetivo é a descoberta da Verdade”<sup>2</sup>. Assim não só argumentamos com o texto, mas fizemos experiências com ele, não apenas extraímos as noções dos termos importantes e úteis, mas reconstruímos e repensamos conceitos no âmbito da educação, além disso, encontramos e abandonamos alguns, que não se mostravam

---

<sup>1</sup> “Je voudrais que mes livres soient une sorte de tool-box dans lequel les autres puissent aller fouiller pour y trouver un outil avec lequel ils pourraient faire ce que bon leur semble, dans leur domaine”, FOUCAULT, M., 1994a, p. 523-524, trad. nossa.

<sup>2</sup> *O que pode a Filosofia hoje*, conferência proferida por Vera Portocarrero, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 2006.

produtivos em nosso combate. Portanto, não se trata aqui de uma mera reprodução ou interpretação dos textos, pois ela “nunca é suficiente para atingir uma zona de problematização que só pode ser alcançada na prática, na forma de uma experimentação” (PORTOCARRERO, 2006a, 291). Neste trabalho, pretendemos seguir os rastros de Foucault, utilizamos seus conceitos como ferramentas práticas, sem nos interessarmos muito se estamos sendo fiéis ou não a ele:

As pessoas que eu gosto, eu as utilizo. A única marca de reconhecimento que se pode testemunhar a um pensamento como o de Nietzsche é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo gritar. Agora, que os comentadores digam se somos ou não fiéis, isso não tem nenhum interesse (FOUCAULT, 2003, p. 174).

Portanto o nosso objetivo aqui é problematizar um conceito, ressignificar e reinventar esta dimensão humana que nos parece filosófica por excelência, muito mais que a racionalidade, e que responde por muitos nomes: alforria, autonomia, liberdade, independência, emancipação. E queremos fazer isto para repensar a nossa prática educativa. Entretanto, nunca pretendemos trabalhar de forma egoísta, pois a propósito desta experimentação teórica seguiremos Deleuze, queremos que ela funcione, e seja útil também para os outros, pois, “se não há pessoas para dela se servirem, a começar pelo próprio teórico que cessa então de ser teórico, é porque ela não vale nada, ou porque o momento ainda não chegou” (In: FOUCAULT, 2003, p. 39). Acreditamos que este estudo pode contribuir para que alunos, professores das diferentes disciplinas – de todos os níveis de ensino –, além dos administradores escolares, políticos e estudiosos da educação, reavaliem as bases teóricas de sua prática e criem possibilidades nas instituições de ensino, permitindo o surgimento de novas subjetividades.

O pensamento de Foucault a respeito da filosofia greco-romana é uma reabilitação dessa filosofia como *askêsis*; mas de maneira alguma pretendemos a sua reivindicação exata para os dias atuais. Assim o cuidado de si precisa ser apreendido como uma forma de “dirigir uma atenção aguda ao nosso presente, por meio de uma atitude e de um exercício do pensamento, que não se dirige a questão ‘quem somos?’, mas à questão daquilo que estamos nos tornando” (PORTOCARRERO, 2006b, 203). E não por acaso nos situamos em território de filósofos, pois segundo Foucault, a filosofia é um deslocamento forçado daquilo que recebemos como verdadeiro e é graças a ela que podemos mudar as regras do jogo (FOUCAULT, 2000, p. 305). Não pretendemos uma reflexão que se interroga sobre as condições de possibilidade dos objetos, nem apresentar argumentos necessários ao

desvelamento da verdade, muito menos procuramos uma melancólica volta ao passado, mesmo porque, como nossos problemas não são os mesmos dos gregos e romanos, não haveria muito sentido nisto. Portanto, nossa investida pretende possibilitar a emergência de novos objetos para o entendimento e para a ação, em particular, para aqueles que se situam no campo da educação.

Esta pesquisa foi proposta como uma investigação filosófica, onde procuramos um olhar e um ser olhado diferenciado sobre a prática escolar, capaz de esboçar, como em toda a história da filosofia, caminhos alternativos e novas possibilidades.

Para evitar uma fixação que impossibilitasse a apreensão das transformações na condução da pesquisa, o método teve uma função orientadora e sempre provisória. Não se tratou aqui de descartá-lo completamente, mas de submetê-lo a uma permanente crítica de sentido foucauldiano, evitando que ele forçasse os resultados e se tornasse mais importante que a investigação. Defendemos que sempre quando for preciso, possamos abandoná-lo e encontrar outras formas de lidar com as situações inesperadas, que surgem a todo o momento. Em se tratando de escolha prévia de método, pensamos ser mais promissor agir como Foucault e olhar para o presente imediato, “utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o método”. (FOUCAULT, 2003, p. 229). Para o pensador francês, o método surge diante do objeto e não o contrário. Algo assim como uma viagem, que podemos até planejá-la, mas como seria tediosa e sem graça se não fossem as novas experiências e as surpresas que a mudam constantemente.

As muitas viagens de Foucault pelo mundo tiveram grande importância na propagação de seu pensamento, fato que no Brasil contribui para a utilização de suas ferramentas conceituais e perspectiva de método em diferentes áreas (GONDRA, 2006, p. 89).

Foucault esteve cinco vezes no Brasil (GONDRA, 2006, p. 89) e certamente essas viagens contribuíram muito para a difusão de seu pensamento junto a alguns de nossos intelectuais.

Uma curiosa coincidência é a data de seu nascimento em 1926, 15 de outubro, o mesmo dia dedicado ao professor no Brasil. Para nós um simpático acaso, ainda mais porque se trata do pensador que dizia não ser nem um filósofo nem um grande intelectual, mas um professor (FOUCAULT apud GONDRA, 2006, p.89).

Foucault morreu em 1984, no dia 25 de junho e nesses 58 anos de vida, 31 como escritor, os deslocamentos em seus métodos e áreas de interesse, justificaram muitos estudiosos de sua obra a classificá-la segundo etapas cronológicas. Assim sendo,

consideramos de grande valia a advertência a propósito de Foucault feita por Ewald (apud GONDRA, 2006, 91): é importante entender que “cada momento contém, de certa maneira, todos os demais, com certos princípios de transformação que obedecem à lógica de uma ‘experiência’ marcada pelo grande tema do ‘limite’, do se desprender de si mesmo”.

Claro que os deslocamentos de Foucault não eram apenas subjetivos, e isto contribuiu para espalhar o seu pensamento mundo a fora:

No que se refere às viagens, seja (sic) de férias, trabalho ou de estudos, cabe assinalar que elas se dão no plano nacional e, a partir de 1953, então com 27 anos, Foucault começa a se deslocar frequentemente para outros países europeus (Suíça, Alemanha, Itália, Suécia, Polônia, Portugal, Bélgica, Inglaterra, Hungria, Romênia, Holanda e Espanha). Na Ásia, seu destino é o Japão, e na região do oriente médio, vai à Turquia e Irã. No norte da África é a Tunísia, Líbia, Argélia e Marrocos. Nas Américas, os Estados Unidos, Canadá e Brasil (GONDRA, 2006, 92).

Com 39 anos, em 1965, Foucault esteve na Universidade de São Paulo, voltou ao Brasil em 1973 e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro pronunciou as conferências que originaram o livro *A Verdade e as Formas Jurídicas*. No mesmo ano esteve em Belo Horizonte e outras cidades mineiras, além de Manaus e Belém. Em 1974, retornou ao Rio de Janeiro e seguiu para Recife. Um ano depois regressou à Universidade de São Paulo. No ano seguinte foi à Bahia, Belém e Recife, encerrando sua última viagem ao Brasil (GONDRA, 2006, 92). Certamente o contato com tantos intelectuais e acadêmicos em diversas partes do país, junto ao potencial extremamente produtivo de sua obra, ajudam a explicar o grande consumo de seus livros no Brasil.

Gondra (2006, 93) lista 21 obras de Foucault publicadas entre os anos de 1954 e 2003 na França e 22 no Brasil entre 1975 e 2006, além de indicar a existência de materiais ainda não traduzidos para o português, como os cursos no *Collège de France: La volonté du savoir* (1970-71), *Théories et institutions pénales* (1971-72), *La société punitive* (1972-73), *Sécurité, territoire et population* (1977-78), *Naissance de la biopolitique* (1978-79), *Du gouvernement des vivans* (1979-80), *Subjectivité et vérité* (1980-81), *Lê gouvernement de soi et des autres* (1982-83) e *Lê gouvernement de soi e des autres: Lê courage de la vérité* (1983-1984) (GONDRA, 2006, 97). Cabe ressaltar que a publicação destes últimos dois cursos permanece inédita até mesmo na França.

Como Foucault “reserva-se o direito de aparecer onde não era esperado, reivindicando uma espécie de não-lugar de produção de seu discurso, ou melhor, de que o mesmo não poderia ser bem acomodado na forma de repartição dos saberes em vigor” (GONDRA, 2006,

92), fica estabelecida certa coerência a propósito desta nossa viagem com Foucault para pensar a experiência educativa.

Ao contrário do que algumas pessoas podem pensar, ao realizarmos este trabalho, deparamo-nos com uma grande quantidade de pesquisas no âmbito da educação devedoras de Foucault. Somente para se ter uma idéia, no *III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: Foucault 80 anos*, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2006, foram apresentados 156 trabalhos. Diante de uma produção tão grande e que aumenta a cada ano, dos prazos exigidos para o término deste texto e do objetivo despretensioso a que nos propomos, justifica-se a nossa preferência em realizar este passeio numa jangada construída com elementos do pensamento tardio de Foucault e com poucas, mas seletas, companhias.

Embora nossa base teórica tenha sido construída principalmente a partir de Michel Foucault, especialmente por meio de *A Hermenêutica do Sujeito* e de alguns textos publicados nos volumes da série *Ditos & Escritos*, não resistimos em recorrer a alguns recortes de Kant, Marx e Paulo Freire para marcar o ineditismo do pensamento foucauldiano frente a uma longa tradição no discurso pedagógico. Além dos livros, utilizamos o programa *Folio Views 4.5*, uma poderosa ferramenta de pesquisa que localiza em segundos os termos nas obras de Foucault, publicadas em francês até 2006.

Utilizamos especificamente os estudos de Foucault sobre a filosofia antiga, recorrendo muitas vezes a Platão, para repensar a educação como é feita na maioria das instituições de ensino. Isto justifica-se porque “a importância desta trajetória, a meu ver, reside na busca de um distanciamento de nosso presente para diagnosticá-lo, para criticá-lo e imaginá-lo diferente”<sup>3</sup> (PORTOCARRERO, 2007).

No segundo capítulo, inicialmente abordamos a etimologia da palavra emancipação em sua origem latina *emancipare*. Em seguida, ousamos um sobrevôo genealógico por meio da cultura romana e medieval, passando pela *Ideologia Alemã* de Marx, Habermas, e terminando em Paulo Freire. Pretendemos, nesse percurso, traçar as linhas principais de um certo ideário pedagógico assentado justamente na idéia de emancipação. Assim chegamos a Foucault para localizar a importância da ‘prática de liberdade’ em seu pensamento. Finalmente propomos a crítica como instrumento de liberdade, e apresentamos as transformações deste conceito a partir de seus deslocamentos teóricos.

---

<sup>3</sup> *Dos limites da bio-política ao cuidado de si*, conferência proferida por Vera Portocarrero, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2007.

No terceiro capítulo, seguimos os marcos históricos sinalizados por Foucault na trajetória milenária do cuidado de si, que agrupava as práticas de liberdade na antiguidade grego-romana. Em sua pré-história, percebemos a espontaneidade cultural do cuidado de si mesmo, antes mesmo de sua incorporação pela prática filosófica. No momento socrático, no decurso da análise foucauldiana<sup>4</sup> do *Primeiro Alcibíades*, deparamo-nos com a justificativa necessária para fundamentar o agrupamento do cuidado de si em torno do conhece-te a ti mesmo. Acompanhamos o desenvolvimento da *parrhêsia* socrática por meio da aula proferida por Foucault no dia 15 de fevereiro de 1984, em um de seus cursos no *Collège de France: A Coragem da Verdade*. No período cristão assistimos a uma reorientação das práticas de si mesmo em torno da renúncia. Neste período encontramos, não por acaso, a paradoxal desespirtualização da filosofia empreendida pela teologia. E finalmente no momento cartesiano localizamos o marco para a exaltação do conhecimento em detrimento do cuidado de si, característico de muitos momentos da modernidade e de nossa vida contemporânea.

Por fim no quarto capítulo, investigamos o efeito cartesiano e a supervalorização do conhecimento na prática educativa, retomando a prática de liberdade foucauldiana, depois analisamos os poderes e, posteriormente, as interferências externas no ensino escolar por elementos políticos e econômicos. Em seguida, a possibilidade da escola como local de cultura e crítica, e encerrando o capítulo, relacionamos idéias tomadas de Boaventura de Souza Santos e M. Foucault, para pensar, as relações entre cuidado de si, cultura e cidadania.

---

<sup>4</sup> Não há consenso sobre a utilização do termo que indica a filosofia de Foucault, muitos pesquisadores brasileiros optaram por *foucaultiana*, contudo, segundo outros e procurando uma aproximação ao francês *foucauldienne*, preferimos usar *foucauldiana* neste trabalho.



## 1 EMANCIPAÇÃO

*As palavras são sinceras, as segundas intenções são sempre das pessoas.*

*A palavra juro não mente.*

*A palavra mando não rouba.*

*A palavra cor não destoa.*

*A palavra sou não vira casaca.*

*A palavra liberdade não se prende.*

*A palavra amor não se acaba.*

*A palavra idéia não muda. Palavras nunca mudam de idéia.*

*Palavras sempre sabem o que querem.*

Adriana Falcão

Se existe algo que os pensadores têm feito, é depositar certas significações nas palavras. Uma consulta rápida em num bom dicionário de filosofia é o bastante para comprovar a variedade de sentidos que cada palavra ou conceito ganha cada vez que ele é apropriado por um filósofo.

Uma vez pensando isso, propomos investigar alguns sentidos atribuídos ao termo emancipação, inicialmente por meio de um resgate etimológico e posteriormente por meio de sua historicidade, resumida na conceituação de alguns pensadores.

### 1.1 ALGUNS DADOS ETIMOLÓGICOS

O termo “emancipar” tem sua origem latina em *emancipare*, e traz o sentido de “libertar-se da autoridade paterna; abandonar a posse de; alienar (qualquer propriedade)” (MACHADO, 1990a, p. 384). De imediato, já podemos verificar, aqui, a oposição entre emancipação e poder, seja como sujeição ao pai, seja como pertencimento a outro. A presença deste antagonismo vem do sentido do verbo latino *mancipare*, com seu significado de ceder a propriedade, entendida como posse de um objeto, isto é, como algo possível de ser vendido e alienado, passando, desse modo, a pertencer a outro. Na Roma antiga, como veremos mais adiante, em alguns casos, o pai poderia inclusive vender os próprios filhos. Mas pensando nos cuidados paternos, *mancipare* (*manus+páre*) também traz em si um sentido figurado relativo à mão, significando, assim, algo como semelhante (*páre*) ao ato de agarrar ou segurar

com a mão (*manus*). Essa imagem nos remete imediatamente ao ato de segurar uma criança pela mão enquanto caminhamos, para evitar que ela se lance perigosamente no mundo.

Por isso a expressão *mancípium*, composta de *manus* + *cipio*, e derivada de *manceps*, é a ação de adquirir ou tomar com a mão<sup>5</sup>. Este “segurar com a mão”, que pode tanto traduzir o ato de prender para si, quanto a posse sobre algo, também é encontrado no latim “*mancipus*”, mancebo em português, e designava o rapaz que vivia em mancebia, ou seja, uma juventude que indicava a ausência de liberdade. Segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss* (2007), durante o período imperial romano *mancipatus* torna-se sinônimo de *servus* (servo). Desta maneira, entende-se a razão pela qual “mancebo” foi usado para indicar o escravo, válido inclusive para o feminino, manceba, que também indica uma criada, concubina ou jovem mulher (CUNHA, 1986, p. 493). Aqui a juventude é um longo período e abarca também a infância, na qual a relação com o prender é ainda mais clara, pois, para sua própria segurança e controle do adulto, a criança é conduzida literalmente pela mão.

O prefixo latino *e* produz a negação do que se segue (FERREIRA, s.d., 396), portanto emancipação é “não ser conduzido pela mão”, “não estar preso a outro”, nem ser dependente ou propriedade de alguém.

De qualquer forma, pensando a partir de suas relações com a posse de alguém — como vimos na derivação do latim — a emancipação, em sua sinonímia, remete-nos a outras duas palavras usadas para defini-la: liberdade<sup>6</sup> e independência<sup>7</sup> e que nos ajudam a reforçar o sentido de desprendimento de algo na emancipação.

<sup>5</sup> De qualquer forma é algo que se faz por si mesmo, por exemplo, *Cipio, onis*, é “a ação de tomar posse ou meter-se de posse”, ou ainda “usurpação ou direito de propriedade adquirido por prescrição” (SARAIVA, 2000, p. 179).

<sup>6</sup> No Dicionário Eletrônico Houaiss (2007), vem do latim *libertas, átis* é a condição de pessoa livre, é também um atributo do cidadão investido de direitos, independente, que tem sua própria autoridade, que não está submetido a outros (MACHADO, 1990b, p. 415). Deriva do latim *liber*, a “parte da casca das árvores em que outrora se escrevia”, (CUNHA, 1986, p. 493), de onde se origina também a palavra livro. Esta película da entrecasca se soltava com certa facilidade, e como verbo, *libero, as, are, avi, atum*; quer dizer justamente “libertar, soltar, desprender, desenredar, tirar, salvar” (FERREIRA, s.d., p. 661). *Liber* também era um velho deus latino, mais tarde associado a Baco, daí as *liberalias*, festas consagradas ao deus do vinho, onde os meninos recebiam a *toga libera*, ou *toga virilis*, roupa romana dada ao jovem de 17 anos em substituição da *toga praetexta* (FERREIRA, s.d., p. 1148).

<sup>7</sup> O prefixo latino *in* traz a idéia de negativa no que se segue, no caso a ausência do *dependere*, que por sua vez é pender de, estar ligado a (MACHADO, 1990b, 304). Além disso, o verbo latino *pendere* também indica “estar suspenso; estar preso a, exposto (a venda); estar suspenso no montante da porta para ser vergastado (escravo); estar suspenso no ar, estar pendurado, pesar (peso determinado); depender de; estar ansioso” (MACHADO, 1990c, p. 335). É evidente aqui o sentido do pender como estar à venda, e a equiparação do escravo a uma mercadoria, que além de estar exposta, também deve ser julgada para estabelecer o quanto vale. Podemos pensar o pender, pesar, e estar suspenso, por analogia, como a mercadoria colocada nos pratos da balança (*libra*) para ser pesada. Estar independente, neste sentido, é não ser mercadoria, é um não ser comercializado ou vendido e, literalmente, é não estar suspenso, nem pendente, nem preso.

## 1.2 UM SOBREVÔO GENEALÓGICO

Apenas para estabelecer alguns pontos divergentes entre Foucault e o sentido atribuído por alguns pensadores à emancipação, este trabalho apresenta rapidamente alguns fragmentos históricos, reconhecendo a necessidade de uma maior fundamentação não só nos autores citados, mas em muitos outros que também nos legaram o seu quinhão e que serão desenvolvidos em outro trabalho.

Thamy Pogrebinski (2004, p. 3) nos inicia no caminho das pedras em que José Cretella Junior (1996) afirma o caráter eminentemente jurídico, unilateral, material e punitivo do conceito inicial de emancipação em Roma. Chamava-se *patria potestas* o poder que emanava do *pater familias* sobre todos aqueles que dependiam dele. No início tal poder era tão grande que o pai poderia até mesmo decidir sobre a vida e a morte dos filhos, desde que conseguisse a concordância dos membros mais próximos da família. Além disso, podia rejeitar os recém nascidos, vender os filhos e netos como escravos, casá-los com quem quisesse ou obrigá-los ao divórcio, podia também deixar em testamento seu patrimônio para quem quisesse. O poder do chefe de família romana não se extinguia pelo casamento dos filhos, que em qualquer idade ainda pertenciam a ele.

Em Roma a palavra “família” designa não só o conjunto de pessoas colocadas sobre o poder do chefe, o *pater familias*, como também seus bens. Na família, as pessoas se dividem em independentes, *sui iuris* e dependentes, *alieni iuris*<sup>8</sup> do poder alheio, e mais especificamente paterno: *patria potestas*. Neste sentido somente o *pater familias* é completamente *sui iuris*, pois não está sobre o *patria potestas* de ninguém, e só ele é dono de si e de seu patrimônio. A *mater familias*, embora seja também considerada *sui iuris* nunca terá nem transmitirá o pátrio poder, além disso, o marido exerce sobre ela a *manus*, poder do marido sobre a mulher.

No contexto romano, a emancipação é uma passagem de um estado de *alieni iuris* a *sui iuris*. Assim, emancipar cabia somente ao *pater familias* que com esse ato tornava o filho independente do *patria potestas*, e assim retirava dele uma série de direitos. O emancipado perdia o vínculo com o *domus*, grupo doméstico, perdendo o direito de sucessão, de tutela - proteção de seus bens enquanto não atingia a puberdade - e curatela - proteção e assistência

---

<sup>8</sup> *Sui iuris* é alguém investido de direito ou justiça próprios. No *Dicionário Eletrônico Houaiss* (2007), *sui* equivale ao reflexivo *se* e mantém estreita relação com o grego *autos*, ou seja próprio, mesmo. Por oposição, *alieni* designa que a justiça ou o direito, *iuris*, não são próprios e pertencem a outra pessoa.

específica para loucos, esbanjadores e menores de vinte e cinco anos.

Num período posterior, a concordância do filho em ser emancipado também passa a ser exigida e a emancipação passa a ser proveitosa para ele. De qualquer forma a emancipação aqui mantém o seu caráter de concessão e restrição de direitos (CRETELLA JÚNIOR, 1996, p. 126-129).

Durante a idade média, a emancipação é obtida naturalmente e passa a designar uma situação impetrada ao atingir uma etapa mais madura da vida, aos 25 anos; por meio do matrimônio ou ainda ao se atingir a auto-suficiência econômica. Mas a grande mudança é que a emancipação não depende mais do *pater familias*, e sim do Estado. É claro que ainda estamos nos referindo à emancipação num sentido jurídico.

A transformação do substantivo “emancipação” no verbo “emancipar”, iniciado a partir do século XIV na França, abriu caminho para o uso auto-referente, com o pronome reflexivo: emancipar-se; o que já indica o deslocamento de uma força externa em interna e a fundamental importância do sujeito neste processo. Ou seja, já não se trata mais de ser emancipado por alguém ou algo que está fora, mas da própria emancipação de si.

Reinhart Koselleck, influente historiador alemão, utiliza a história dos conceitos como campo de trabalho para entender o mundo nos tempos de pós- guerra. Em sua análise, vê o nascimento do iluminismo na separação entre moral e política iniciada pelos teóricos do absolutismo. O indivíduo como cidadão devia obediência ao príncipe, mas em sua consciência era livre, assim surgem outras cisões como o público/privado, interior/exterior e homem/cidadão, temas posteriormente recorrentes no século das luzes (MAGALHÃES, 2008).

As guerras religiosas, que marcam o início do Estado absolutista, são politicamente controladas muito cedo na França. A idéia de que os conflitos em nome da religião advêm da intolerância e da liberdade de escolha moral exercida pelo povo, justifica o controle desta mesma liberdade em nome da paz. Assim, da separação entre política e moral, surge a razão de Estado.

Conseqüentemente, a liberdade passou a ser confinada ao interior do indivíduo, ao que ele poderia pensar com a própria consciência, pois externamente passou a depender do julgamento daqueles que o dominavam. Mesmo assim, a consciência não ficou totalmente livre, deveria ser cuidadosa no que diria, pois tendo sido considerada a provocadora das guerras religiosas, caso se manifestasse publicamente como antes, poderia desencadear reações que conduziriam o indivíduo à própria morte. De qualquer forma, essa imobilização da consciência pela política laicizou a moral, abrindo caminho para que os pensadores

iluministas utilizassem o interior como uma espécie de espaço “público”, local de crítica e que progressivamente atingiu as artes, a religião e até mesmo o Estado. O espírito filosófico da época foi carregado por essa capacidade racional, aparentemente apolítica, de julgar todas as questões, sendo a razão concebida com características notavelmente emancipadoras.

Quando as guerras religiosas cessaram, o Estado passou a ser visto como um usurpador desnecessário e a moral passou a ser erguida como um porta-estandarte político pelo individualismo burguês, em busca de seus direitos políticos.

O processo que o conceito de emancipação passou para se opor à idéia de dominação, não ocorreu no meio jurídico e sim por meio de sua disseminação no discurso social, político e filosófico. A utilização reflexiva do verbo – emancipar-se –, cada vez mais freqüente nesse período, é sinal de que a emancipação não depende de algo externo como o Estado<sup>9</sup>, mas do próprio sujeito que aspira à liberdade. Portanto, “emancipação” no iluminismo passou a ser uma conquista feita por si mesmo.

Daí o significado iluminista da palavra “emancipação” apontar na direção de superar um estágio da vida humana: a ‘menoridade’. Essa menoridade, entendida como um abandono de si mesmo a uma etapa juvenil foi associada à falta de bravura e resolução para pensar e entender por si próprio, permanecendo sobre a tutela de alguém.<sup>10</sup>

*Esclarecimento [“Aufklärung”] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 1974, p. 100) (grifo do autor).*

Assim, se pensarmos no termo “emancipação” enquanto derivação do latim, referimo-nos à posse de si mesmo — do ponto de vista do direito e do uso de sua vida como homem livre e adulto —; por outro lado, tal pensamento nos remete principalmente à propriedade do próprio ser, por inteiro, e do uso que se faz dele de acordo com as leis e os costumes da época. Já a emancipação iluminista nos propõe, pelo menos inicialmente, uma libertação do

<sup>9</sup> Entretanto a proposta das luzes não significou um rompimento definitivo da idéia do Estado emancipador, que continuou tendo seus defensores em pensadores posteriores, como no idealismo alemão de Fichte, Schelling e Hegel.

<sup>10</sup> No discurso pedagógico moderno, a infância é vista como um estado a ser superado, justamente por seu pertencimento à juventude. “A infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo” (KOHAN, 2003, p. 237).

pensamento dos outros, e fará da educação a condição e caminho indispensável para isso.

Marx desmonta a tese do Estado ser um meio para a emancipação humana. Um dado interessante em seu pensamento é que, mesmo quando trata do coletivo, a emancipação é sempre auto-referente. Numa de suas primeiras obras, *A Questão Judaica*, publicada em 1844, Marx comenta a querela do “jovem hegeliano” Bruno Bauer à aspiração dos judeus alemães em “emancipar-se”.

O texto de Bauer é um convite para que todos os alemães, judeus ou cristãos, reconheçam o estado de sujeição em que ambos se encontram frente ao Estado, e a solução é: antes de emanciparmos os outros, é preciso que nós mesmos nos emancipemos. Devido a várias contradições da religião judaica com o conceito de cidadania, Bauer exige que o judeu abandone sua crença para conquistar a emancipação política. Por outro lado, para o Estado se tornar real de fato, também deveria abandonar a religião cristã.

Além de investigar o objeto e o sujeito da emancipação, Marx acrescenta outras questões que passaram despercebidas por Bauer: “A crítica tem que indagar-se, além disso, outra coisa: de que espécie de emancipação se trata; quais as condições implícitas da emancipação que se postula.” (MARX, 2005, p. 17). Assim, apresenta a crítica social e política como alternativa à crítica meramente filosófica. Marx considera um erro concentrar o julgamento sobre o ‘Estado cristão’ esquecendo-se do ‘Estado em geral’. Também percebe a ausência de um estudo sobre a relação entre a emancipação política e a emancipação humana e questiona o direito da exigência da abolição religiosa do judaísmo em nome de uma emancipação política.

Por meio de uma crítica filosófica, Bauer defende a transformação do Estado cristão instaurado por Frederico Guilherme IV em um Estado racional e real.

Marx não vê na religião o fundamento do Estado e também não crê na oposição entre religião e ‘Estado real’, “todavia, como a existência da religião é a existência de um defeito, não podemos continuar buscando a fonte desse defeito somente na essência do Estado” (MARX, 2005, p. 20). Assim, ele separa em duas categorias distintas os problemas seculares e problemas teológicos. Converte a relação entre a emancipação política e religiosa no problema da emancipação política com a emancipação humana. Essa humanização é feita mediante a lógica dialética, procurando a contradição do Estado com uma religião específica, com elementos seculares, com a religião em geral e com suas premissas.

Para Marx, o caminho para a emancipação política de cada seguidor de determinada religião é a emancipação entre o Estado e a religião estatal. Mas isto nunca se dá de forma radical e permanecem as contradições da emancipação humana, pois mesmo que o Estado se

liberte de um limite, como o limite religioso, a maioria da população pode continuar seguindo a religião. O Estado é feito por homens e funciona como um mediador entre o homem e sua liberdade. Mas longe de eliminar a religião, o Estado laico sempre a pressupõe. O mesmo se dá na relação entre o Estado e a propriedade privada, a cultura e as diferenças de nascimento e de *status*, todas são premissas fundamentais para a existência do Estado.

Bauer considera os judeus responsáveis pela situação a que estão submetidos, já que se mantêm fiéis a uma religião que incentiva o egoísmo, a agiotagem, o isolamento, a preocupação consigo próprios, e assim sendo, desconhecem as dificuldades alheias.

Diferente de Bauer, Marx diz que a emancipação política pode muito bem ser conquistada sem que seja necessário o abandono da religião judaica pelos hebreus, pois a emancipação política não produz a emancipação humana. Inclusive o Estado pode até mesmo ser livre sem que o homem tenha essa liberdade.

Essa contradição faz com que os homens representem um duplo papel no Estado e na esfera privada. Enquanto na política agem coletivamente, na sociedade civil operam de maneira particular; socialmente chegam até considerar a si mesmos e aos outros como meio para determinados fins.

Para Marx, a maneira política de emancipação da religião acontece por meio da desintegração do homem em pares dialéticos contrapostos ao conceito de cidadania: judeu/cidadão, protestante/cidadão, religioso/cidadão.

Durante a revolução burguesa “a auto-emancipação humana aspira realizar-se sob a forma de auto-emancipação política” (MARX, 2005, p. 25), o Estado chega mesmo a destruir muitas de suas premissas, não só a religião, mas a propriedade e até mesmo a vida. Contudo, isso termina dramaticamente na restauração daquilo que o Estado tanto combateu: religião, propriedade privada, etc.

O fato de chamar o integrante da sociedade civil de homem é somente uma figura de linguagem e se chamarmos os seus direitos de “Humanos”, é devido à emancipação política, às relações do Estado com a sociedade.

Os direitos do homem, ou seja, os direitos dos integrantes da sociedade civil-burguesa, do homem egoísta e separado do homem da comunidade, são diferenciados por Marx dos direitos do cidadão.

A Constituição francesa de 1793, diz que os direitos naturais e imprescritíveis são: a igualdade, a liberdade, a segurança e a propriedade. A liberdade é definida como o poder humano de fazer qualquer coisa, desde que não provoque enfrentamentos com os outros. Mais uma vez Marx diz que se trata de uma liberdade isolada, dobrada sobre o si mesmo. Essa

liberdade não pressupõe a união dos homens, mas sim a separação e limitação a si mesmo. Assim, o entendemos porque a liberdade burguesa é justamente o direito humano à propriedade privada e esta propriedade é definida como a liberdade de fazer o que quiser com o que é seu, sem se importar com os outros, sem considerar a sociedade. Portanto, os demais homens são fatores limitantes dessa liberdade. A igualdade dessa mesma liberdade também é despojada de seu sentido político, e não passa da aplicação da lei a todos, ou seja, são todos igualmente livres para encerrarem-se em si mesmos. A segurança, conceito deveras importante para a burguesia, garante a cada um a conservação da própria vida, da propriedade, dos demais direitos e do egoísmo, definido por Marx como o interesse próprio desintegrado da comunidade. Ao contrário do que parece, esses direitos não permitem a criação do homem como ser genérico, e tornam essa universalização o limite exterior aos indivíduos. Assim, compreende-se perfeitamente porque a única possibilidade de união nesse contexto é justamente o egoísmo burguês.

Dessa forma, justifica-se a utilização do conceito de cidadania e da própria política como instrumento para as garantias dos direitos humanos mais egoístas, a ponto de identificar a cidadania com a própria burguesia.

Entretanto, a política é um simples meio para a realização da sociedade burguesa. A liberdade da imprensa, por exemplo, não pode ser garantida quando afeta a vida política. A Política é a garantia dos direitos do homem individual, mas estes direitos serão relegados ao esquecimento quando entrarem em choque com a finalidade de preservação do egoísmo burguês.

Essa inversão é explicada por Marx referindo-se ao feudalismo quando diz que a emancipação política é essencialmente uma dupla dissolução, da sociedade que fundamenta o Estado e do poder senhorial.

Por um lado, a emancipação política é a individualização do homem como membro da sociedade burguesa e por outro lado, a sua elevação moral como um cidadão do Estado. “Toda emancipação é a recondução do mundo humano, das relações, ao próprio homem” (Marx, 2005, p. 42).

Segundo Marx, é justamente aí, na síntese do homem individual com o cidadão ideal, que agrega em si a força social e política, que surge a emancipação humana.

Rompendo com a proposta auto-emancipatória de Marx, Habermas restituirá a emancipação ao seu local jurídico. Com efeito, podemos dizer que em Habermas, o Direito é eminentemente organizador e libertador da sociedade reduzindo a emancipação à universalização dos direitos, na medida em que o Direito funcionaria como regulador do



mundo sistêmico a partir dos princípios da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1999, p. 340), que permitiriam submeter ordens opressoras ao exame de uma crítica emancipatória.

Afastando-se dos demais teóricos da Escola de Frankfurt<sup>11</sup>, Habermas mostra que a racionalidade não é apenas instrumental, mas também comunicativa. Para Habermas, a “racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento do que com a forma em que sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (HABERMAS, 1999, p. 24). Habermas compreende a existência de um uso voltado para o entendimento e não apenas para o domínio da natureza, o qual ele chama de uso ‘comunicativo’ do saber.

Essa utilização comunicativa diz respeito ao uso do saber em que está presente a conexão interna entre as condições de validade de um ato de fala, a pretensão de validade e a garantia de resolução discursiva da pretensão de validade.

Isso significa que podemos atribuir o termo “racional” a todo ato de fala criticável, pois é somente com a possibilidade de crítica que necessariamente tal conexão se apresenta implicada conceitualmente. Assim, a crítica se refere sempre a uma pretensão de validade atribuída ao conteúdo semântico, que pode ser resolvida por razões, isto é, pode fundamentar-se.

A crítica ou a fundamentação de um ato de fala nos remete, portanto, a juízos objetivos, que, para Habermas, só podem se fazer valer “por meio de uma pretensão transubjetiva de validade” (HABERMAS, 1999, p. 26), pois é somente, assim, na base do mesmo significado tanto para o falante quanto para todos os possíveis destinatários que os juízos sobre o ato de fala ganham objetividade. Portanto, é com o conceito de racionalidade comunicativa, que Habermas pôde recuperar o caráter libertador da razão, uma vez que o racional agora diz respeito a um agir orientado ao entendimento, em que o caráter transubjetivo da validade remete a entendimentos racionais intersubjetivos. Significa que a racionalidade comunicativa é dialógica, surge da interação entre os sujeitos. Apesar da colonização do ‘mundo da vida’, local da experiência cultural - que tem como mecanismo de

---

<sup>11</sup> O abandono da perspectiva emancipatória do Estado e de suas instituições, como o direito, acrescido do protagonismo subjetivo, iniciado por Marx, continuou na teoria crítica da Escola de Frankfurt, mas de forma menos utópica e mais prática. A meta agora não era mais a destruição do Estado, mas a possibilidade de sua transformação mediante os indivíduos que o compõem. Adorno e Horkheimer foram fortemente influenciados pelo fracasso do socialismo stalinista e a utilização da ciência pela exploração capitalista. Ao perceberem as evidências históricas que mostravam a utilização da razão a serviço da dominação e exploração, colocaram em dúvida a tese iluminista de que a emancipação da humanidade seria alcançada por meio de uma sociedade racional.

coordenação das ações, o entendimento -, pelo ‘mundo sistêmico’, local do lucro e o poder - que tem como mecanismo coordenador das ações, o êxito -, ainda assim Habermas mantém uma ilha segura para a racionalidade comunicativa, cuja lógica não é uma ação orientada ao êxito, mas o entendimento nas relações humanas a partir de razões criticáveis. Habermas propõe, assim, a libertação do mundo da vida e o abandono das ações orientadas somente ao êxito, possibilitando uma nova sociedade, cujas bases constituem-se pelo agir comunicativo, para que tanto o dissenso quanto o consenso sejam reais e libertadores e não ilusórios e opressores.

Para Paulo Freire, a emancipação é fruto de uma luta constante e coletiva, realizável a partir da superação da contradição opressor-oprimido. Tentando enfraquecer o discurso neoliberal, ele retoma à utopia socialista de Marx, sobre o argumento de que as condições sociais e materiais atuais persistem. A emancipação humana só é possível mediante uma sociedade ideal, comprometida com o bem-estar de todos, e não apenas da minoria. Portanto a pedagogia freireana é humanista e se coloca como um processo de permanente libertação, na qual compete ao oprimido não só libertar a si, mas também aos seus opressores. Apesar desse humanismo ser concebido como algo natural, paradoxalmente ele é construído social e historicamente. Somos “seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos” (FREIRE, 1997, p. 100), e a política necessária nesse contexto é a que liberta a todos transformando a sociedade inteira.

A manutenção da categoria de classe<sup>12</sup>, como opressores e oprimidos, é fundamental no pensamento de Freire; o oprimido é protagonista e sua pedagogia é feita com ele e não para ele (FREIRE, 1987, p. 5). O objetivo da educação é conduzir o indivíduo oprimido a refletir sobre as causas de sua submissão, o que o motivará a lutar pela própria liberdade. Entretanto, um grande obstáculo é o ‘medo da liberdade’ e que faz com que os oprimidos desejem ser ou parecer com seus opressores, em vez de se engajarem na práxis libertadora. Contudo, embora um passo decisivo dessa luta aconteça internamente, mesmo assim, não é uma auto-libertação,

---

<sup>12</sup> Na *Pedagogia do Oprimido*, a palavra ‘classes’ é citada 21 vezes e ‘classe’ 40. Na *Pedagogia da Esperança*, o autor se defende das críticas feitas por marxistas por não fazer referência às classes sociais. Para Freire, na verdade eram pontos mais específicos que os incomodavam: a “vaguidade do conceito de oprimido como do de povo, a afirmação que faço no livro de que o oprimido, libertando-se, liberta o opressor, o não haver, como antes sublinhei, declarado que a luta de classes é o motor da história, o tratamento que eu (sic.) indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas socioeconômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade; o papel da conscientização que, na *Pedagogia do oprimido*, supera, em termos de criticidade, o a ela atribuído em *Educação como prática de liberdade*; a asserção de que “a aderência” à realidade em que se encontram as grandes massas camponesas da América Latina está a exigir que a *consciência de classe oprimida* passe, senão antes, pelo menos concomitantemente pela consciência de *homem oprimido*” (FREIRE, 1997, p. 491)(grifo do autor).

pois nenhuma pessoa se liberta sozinha e apesar disso, também não é a libertação feita de uns sobre os outros. Isto ocorre porque a emancipação de Freire comporta algumas etapas: a descoberta da opressão, a transformação da realidade opressora e o processo permanente de libertação. Aqui, podemos ver que a práxis é uma comunhão do intelecto com a ação; a revelação da opressão, por exemplo, não pode ser feita apenas intelectualmente, mas sempre e também por meio da ação, com o cuidado de nunca se limitar a um simples ativismo.

Assim sendo, a emancipação humana não aguarda o futuro, mas é vivida como um devir cotidiano por todos, em todas as relações de uma forma ‘progressista’. Em Freire o homem é um ser inconcluso, ser homem é ‘ser mais’ e é aqui justamente que ele coloca o papel fundamental da educação (FREIRE, 1987, p. 42). Mas, entre o devaneio de uma educação que pode tudo e o pessimismo de que ela nada pode fazer, ele propõe uma educação festiva, vivente e crítica, sabedora de seus limites, que se coloque como tarefa, o que é historicamente possível.

O propósito deste rápido sobrevôo sobre os sentidos que atravessaram a idéia de emancipação, foi traçar as linhas principais de um certo ideário pedagógico assentado justamente na necessidade emancipadora da educação, e que repercute ainda hoje na teoria e prática educativa, como se a escola fosse fundamental para a emancipação política, econômica e social de grande parte da população.

Poderíamos recortar algumas aproximações pelas quais passou o tema da emancipação com as perspectivas foucauldianas, em Freire: o processo permanente de libertação ou o sujeito inconcluso; em Habermas: a distinção de múltiplas racionalidades e a tentativa de encontrar uma razão comunicativa que claramente tenta diminuir ou mesmo romper com a prática da dominação, em Marx: o abandono da perspectiva libertadora do Estado e o sentido autorreferente dado à emancipação; e mesmo a interiorização da emancipação operada, em geral, pelo iluminismo. Dessa forma, todas as perspectiva emancipadoras até agora constituídas, afastam-se bastante da originalidade da abordagem foucauldiana de práticas de liberdade, e que envolvem as relações do sujeito com poder, com a verdade e consigo mesmo.

Nosso pairar também nos ajuda a pensar porque Foucault prefere não usar o termo emancipação (*émancipation*) em quaisquer perspectivas apresentadas aqui. A este propósito, ao ser inquirido se o trabalho de si sobre si mesmo poderia ser compreendido como um processo de liberação (*libération*)<sup>13</sup>, ele respondeu:

---

<sup>13</sup> Assim como em português, em francês *libération* (liberação ou libertação) também é sinônimo de *émancipation* (emancipação).

Sobre isto, eu seria um pouco mais prudente. Sempre desconfiei um pouco do tema geral da liberação uma vez que se não o tratarmos como um certo número de precauções e dentro de certos limites, corre-se o risco de remeter à idéia de que existe uma natureza ou uma essência humana que, após um certo número de processos históricos, econômicos e sociais, foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos, e por mecanismos de repressão. Segundo essa hipótese, basta romper esses ferrolhos repressivos para que o homem se reconcilie consigo mesmo, reencontre sua natureza ou retome contato com sua origem e restaure uma relação plena e positiva consigo mesmo (FOUCAULT, 2004b, p. 265).

Como será melhor desenvolvido no decorrer do trabalho, em Foucault, o poder não é algo negativo ou externo do qual precisamos nos libertar. Ele não está no Estado, mas em todas as nossas relações. Dado o sentido quimérico atribuído à liberação ou emancipação até então, entende-se porque Foucault prefere usar o termo ‘práticas de liberdade’. Por outro lado, onde há poder, há também práticas de liberdade e resistências e é precisamente neste ponto que propomos problematizar a emancipação, utilizando a crítica como instrumento e o cuidado de si como prática. Uma perspectiva renovada de liberdade, que não seja devedora de um sujeito, essencial, fixo e determinado e nem concentrada exclusivamente no combate exterior dos mecanismos a que estamos submetidos, mas que possa ser exercida a partir de si mesmo. Liberdade essa que não seja uma espera por momentos históricos oportunos, ou dependente apenas da ação de agrupamentos coletivos, mas que cada um a exerça em seu presente, em seu cotidiano e em si mesmo.

Não quero dizer que a liberação ou que esta ou aquela forma de liberação não existem: quando um povo colonizado procura se liberar do seu colonizador, essa é certamente uma prática de liberação no sentido estrito. Mas é sabido, nesse caso aliás preciso, que esta prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade que serão em seguida necessárias para que esse povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias da sua existência ou da sociedade política. É por isso que insisto sobretudo nas práticas de liberdade, mais do que nos processos de liberação, que mais uma vez tem seu lugar, mas que não me parecem poder, por eles próprios, definir todas as formas práticas de liberdade (FOUCAULT, 2004b, 265-266).

Assim, sempre que falarmos de liberdade é bom lembrar que Foucault:

[...] nos fala não mais daquela liberdade abstrata (porque sonhada), própria de nossa natureza (noção que ele rejeita), que seria alcançada pela revolução e que caracterizaria nossa maioridade humana (concepção que ele também rejeita). [...] Foucault nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo (VEIGA-NETO, 2004, p. 26).

Pensando na importância libertadora dada à educação, e que foi preservada no ideário iluminista, marxista e freireano, Foucault sabia que desde o século XVI o desenvolvimento do saber passou a ser considerado uma garantia para a emancipação da humanidade:

Este é um dos grandes postulados da nossa civilização que foi universalizado através do mundo inteiro. Ora, é um fato já constatado pela Escola de Frankfurt que a formação dos grandes sistemas de saber teve também efeitos e funções de dependência e de dominação. O que leva a rever inteiramente o postulado segundo o qual o desenvolvimento do saber constitui uma garantia de liberação (FOUCAULT, 1994c, p. 89) (tradução nossa).<sup>14</sup>

Dessa forma, não podemos esquecer a integração do saber com os mecanismos de poder. Foucault defende que, se o capital é uma característica de nossa sociedade ocidental, o mesmo ocorre com o saber. Assim, devemos desconfiar da idéia de que bastaria a educação para promover a emancipação de todos.

Por outro lado, se pensarmos na libertação da tutela do pensar, numa certa autonomia da razão, propostos por Kant, Foucault atribui como tarefa principal à filosofia moderna - tarefa esta que ele certamente assume para si -, a pergunta lançada por Kant: “O que é o Esclarecimento?”, ou seja,

[...] se interrogar sobre o que foi esse momento histórico em que a razão pôde aparecer em sua forma ‘adulta’ e ‘sem tutela’, a função da filosofia do século XIX consiste em se perguntar o que é esse momento em que a razão conquista a autonomia, o que significa a história da razão e qual o valor que é preciso dar ao predomínio da razão no mundo moderno, através dessas três grandes formas: do pensamento científico, do aparato técnico e da organização política (FOUCAULT, 2005a, p. 314).

Apesar de alguns distanciamentos, Foucault diz que se tivesse conhecido antes a teoria crítica da Escola de Frankfurt, com sua investigação sobre as diversas formas pelas quais a razão exercia seu domínio, isto teria lhe poupado muito trabalho e muitos desvios (FOUCAULT, 2005a, p. 315). Apesar de Habermas ter elogiado em Foucault, talvez ironicamente, o que chamou de uma “descrição magistral da bifurcação da razão”

---

<sup>14</sup> C'est l'un des grands postulats de notre civilisation qui s'est universalisé à travers le monde entier. Or c'est un fait déjà constaté par l'école de Francfort que la formation des grands systèmes de savoir a eu aussi des effets et des fonctions d'asservissement et de domination. Ce qui conduit à réviser entièrement le postulat selon lequel le développement du savoir constitue une garantie de libération.

(HABERMAS apud FOUCAULT, 2005a, p. 316), a perspectiva foucauldiana é de que a razão é autocriativa, e por isso, temos que pensar não numa bifurcação, mas nas muitas transformações pelas quais as diferentes racionalidades se geram, contrapõem e procuram entre si. Raullet faz uma pergunta embaraçosa a Foucault em 1983, a respeito dele ser lido como um pensador pós-moderno, isto porque Habermas define o pós-modernismo como uma corrente de pensamento francesa, que vai de Bataille a Derrida, passando por Foucault. Diante do desconhecimento de Foucault sobre o que seria a pós-modernidade, Raullet destaca três pontos a partir de Lyotard: a razão seria um “grande relato” do qual nós nos libertaríamos por meio de um despertar; na pós-modernidade a razão sofre uma fragmentação e; sendo apenas um relato entre outros, poderia ser sucedida por um discurso seguinte. Assim, Habermas veria na pós-modernidade a derrota da razão (FOUCAULT, 2005a, p. 322-323). Foucault responde, fazendo uma distinção entre razão e formas de racionalidades, apontando as transformações das diferentes formas racionais e desidentificando-se completamente com as características pós-modernas:

Esse não pode ser meu problema, na medida em que não admito de forma alguma a identificação da razão com o conjunto de formas de racionalidade que puderam, em um dado momento, em nossa época e mais recentemente também, ser dominantes nos tipos de saber, nas formas técnicas e nas modalidades de governo ou de dominação, domínios em que se fazem as aplicações maiores da racionalidade: coloco à parte o problema da arte, que é complicado. Para mim, nenhuma forma dada de racionalidade é a razão. Portanto, não vejo por que motivo se poderia dizer que as formas de racionalidade que foram dominantes nos três setores que mencionei, todas estão ameaçadas de sucumbir e de desaparecer; não vejo desaparecimentos desse tipo. Observo múltiplas transformações, mas não vejo por que chamar essa transformação de uma derrocada da razão; outras formas de racionalidade se criam, sem cessar; portanto, não há sentido na proposição segundo a qual a razão é um longo relato que agora terminou, com um outro relato que começa (FOUCAULT, 2005a, p. 324).

A alteração de Habermas<sup>15</sup> com Foucault é por demais extensa e seria impossível examiná-la aqui com profundidade, sem fugir de nosso objetivo principal, que é a aproximação de uma certa dimensão subjetiva da emancipação, esquecida pela tradição filosófica, e retomada por Foucault, principalmente no que ele chama de cuidado de si, tecnologias de si, ou coragem da verdade, conforme abordaremos mais adiante. Em todo

---

<sup>15</sup> Sobre as críticas de Habermas à Foucault, remetemos o leitor interessado aos textos: *Desmascaramento das ciências humanas pela crítica da razão: Foucault e também Aporias de uma teoria do poder*. HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

caso, apesar do interesse declarado de Foucault por Habermas, ele vê a razão comunicativa, onde os jogos de verdade se dariam sem impedimentos, como uma proposta utópica e irrealizável. As relações de poder não são um mal do qual precisamos nos libertar “acredito que não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas forem entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros (FOUCAULT, 2004, P. 284)”. Para Foucault é impossível dissolver o poder por meio da comunicação, em vez disso ele propõe reduzir ao máximo a dominação mediante regras de direito, técnicas de governo e de *êthos*, da prática de si mesmo e da liberdade, ao que acrescentamos também a crítica de sentido foucauldiano.

### 1.3 A CRÍTICA COMO FERRAMENTA DE LIBERDADE

A concepção iluminista eminentemente subjetiva de emancipação exigiu a articulação de velhas palavras com sentido renovado que ajudaram a deslocar a libertação, que antes era exercida por uma exterioridade, seja do *pater familia*, seja do Estado, para o interior dos indivíduos. Uma delas, lapidada por Kant e que ecoa até hoje no discurso pedagógico da atualidade é a crítica. Na educação brasileira contemporânea tal palavra ganhou uma grande importância, mas seu sentido se perdeu no vazio dos discursos.

A crítica,<sup>16</sup> em geral indica a nossa capacidade de julgar, decidir, discernir e mesmo de pensar. No iluminismo, foi dirigida para o sujeito racional, uma vez que era realizado o julgamento de certezas, da fé e mesmo daqueles saberes sustentados por argumentos de autoridade e defendidos energeticamente pelas religiões ou instituições políticas. A crítica kantiana indicava os meios pelos quais a razão conhece a si mesma, refutando toda aspiração sem fundamentos, reconhecendo seus limites, questionando seus princípios e pretensões ao conhecimento e evitando todas as formas de engano.

Entretanto, longe de ser neutro, este julgamento aparentemente imparcial, pode estar

---

<sup>16</sup> “‘Crítico’ originou-se a partir do grego *kritikós*, ‘crítico’, adjetivo derivado do verbo *krino*, que se referia originariamente a uma atividade concreta como a de filtrar -farinha, por exemplo-, cujo correspondente em português é ‘peneirar’. A partir daí tomou o sentido de ‘escolher’ dada a atividade mental que a ação implicava, e depois o sentido mais abstrato ainda de ‘decidir’, como se encontra no âmbito jurídico, onde o juiz é denominado *krités*, isto é, o agente que aplica um ‘critério’ de avaliação de acordo com determinadas pautas e decide sobre um assunto. Observe-se a gênese mais concreta de *krités* diante de seu equivalente latino *iudex*, ‘juiz’, a partir de *ius* [direito]. A atividade de crítica implica, pois, a análise e a avaliação e não tem, por si mesma o sentido negativo que adquire nos registros coloquiais onde se pressupõe que a avaliação seja negativa” (CASTELLO & MARSICO, 2007, p.125).

comprometido com uma posição já estabelecida. Na *História da Loucura (1961)* Foucault nos apresenta a ‘consciência crítica’ que finge ser rigorosa e fazer a crítica radical de si mesma. Aplicada a loucura, a consciência crítica procura desde já, reconhecê-la e denunciá-la amparada pela razão e pela moral. Dessa maneira, a loucura é concebida, com o consentimento da crítica, a partir de uma oposição ressentida (FOUCAULT, 2008b, p. 3). Longe de esclarecer, ou de revelar, o discernimento nestes termos oculta a experiência trágica e cósmica da loucura, disfarçada por uma consciência sempre ávida de vantagens e que se diz crítica, filosófica ou científica (FOUCAULT, 2008a, p. 26).

No texto de 1971, *Monstruosidade da crítica*, respondendo a alguns ataques “críticos” de sua obra, ele nos mostra a possibilidade de embuste no ambiente crítico e que, no entanto, se apresenta de forma surpreendentemente lógica (FOUCAULT, 2006d, p. 317). Acreditamos que os quatro métodos clássicos de transformação que Foucault atribui a um texto dissimulado de crítico, também são válidos para a pseudocrítica verbalizada ou pensada. Entendemos estas ações ardilosas como: falsificar – fraudar, obter uma aparência enganadora, atribuir-se um status de verdade –, descontextualizar – recortar, citar desconsiderando o que precede ou se segue, desprezando o encadeamento do discurso –, interpolar – introduzir ou intercalar palavras ou frases – e finalmente omitir palavras, frases ou sentidos.

Além de denunciar sua adulteração, Foucault restitui a crítica aos temas e lugares esquecidos ou ocultos por uma razão tendenciosa, assim não é suficiente denunciar racionalmente as instituições, é imprescindível convocar as formas de racionalidade a um tribunal inquiridor. Desta forma, a liberação não seria resultante de uma luta contra os efeitos, mas ao que sustenta e alimenta a racionalidade política (FOUCAULT, 2003, p. 385).

Em *A ordem do discurso*, texto de sua aula inaugural no *Collège de France*, publicada em 1970, Foucault anuncia a distinção de dois conjuntos de análises em suas próximas investigações, e que são inseparáveis, complementares, alternantes e apoiadas reciprocamente. O conjunto crítico opera de forma negativa, é o que ativa o princípio de inversão, para cercar as formas de exclusão, limitação e apropriação, mostrando a maneira pela qual se formam, modificam e se deslocam; quais forças exercem e em que medida elas são controladas. Aqui, Foucault nos alerta: as interdições não estão sempre no lugar em que pensamos. A crítica investiga a limitação dos discursos por meio do autor, da disciplina, do comentário, dos processos de rarefação, ordenamento, exclusão, reagrupamento e unificação dos discursos. Já o conjunto genealógico apreende o discurso em sua positividade, como poder de instituir domínios de objetos, cuida da formação discursiva nos sistemas de coerção, seja no interior ou exterior dos limites de controle. É o princípio no qual se questiona qual a norma de cada



série de discurso, as condições de surgimento, desenvolvimento e mudança, e estuda os limites que afetam a realidade, tratando da formação dos discursos ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular (FOUCAULT, 2006a, p. 65).

Em *Nietzsche, a genealogia e a história*, texto de 1971, Foucault reafirma a negatividade de seu conceito de genealogia e mostra o quanto ela é complexa e devedora de Nietzsche. Como origem (*ursprung*) a genealogia não é metafísica, a origem não está na essência, mas nas lacunas, nas descontinuidades, na discórdia, no disparate, no acidente. Não há solenidade na origem, toda origem é baixa e a verdade é apenas um erro que não pode ser refutado. Como providência (*herkunft*) é a marca dos acontecimentos e hábitos ancestrais deixados no corpo. O corpo expressa as lutas; nele surgem desejos, insuficiências e erros articulados com a história. Como emergência (*entertehung*), é o não-lugar dos combates em que as forças expõem por meio de regras, seu jogo de dominação imposto aos dominados e que justificam a violência. O devir da humanidade, longe de ser uma significação oculta na origem das coisas, como quer a metafísica, é uma interpretação de regras que foram subvertidas e usadas ao contrário e a genealogia é a história dessas interpretações. No curso *Genealogia e Poder* proferido em 1976 no *Collège de France*, a genealogia é o “acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2005b, p. 171). Consiste em libertar os saberes singulares, locais, fragmentários e desqualificados; e confrontá-los contra o resultado de poder centralizador do discurso instituído, legítimo, unitário, científico e verdadeiro. Nesse sentido, quando se trata dos procedimentos de uma batalha, ou seja, ação táticas, direcionadas à ciência, podemos dizer que a genealogia é anticientífica.

No texto *O que é a Crítica? Crítica e Aufklärung*, conferência proferida em 1978, Foucault define a crítica como uma atitude característica da modernidade, forma de pensar, falar e fazer; relação com a existência, com o saber e o agir próprios; relação com a sociedade, a cultura e os outros. Além disso, a crítica é uma ferramenta usada sobre algo diferente dela e relacionada com a verdade, o saber e o poder. Assim, ela é um instrumento da filosofia, ciência, moral, direito, literatura, etc. em geral, concebida como uma virtude. Por volta do século XVI, ocorreu uma expansão da governamentalização, da arte de governo, já praticada antes pela igreja, espalhando-a por outras instituições: educação, política, economia, etc. Reagindo a isso, surgiu na Europa certo tipo de cultura geral, atitude moral e política, maneira de pensar: a arte de não ser governado de determinada maneira, ou seja, a crítica. A respeito disso, Foucault sugere alguns pontos para serem pensados. O primeiro deles diz respeito à Bíblia: a crítica era dirigida à autoridade da Igreja, procurando negar, recusar e limitar o poder

eclesiástico, questionando a autenticidade e a verdade da Escritura Sagrada, neste caso a crítica é historicamente bíblica. Uma das maneiras iniciais de resistência ao poder pastoral foi a mística. A gestação da atitude crítica ocidental ocorreu por meio da incorporação da experiência particular mística e da ação institucional e política nas lutas religiosas medievais. Os movimentos espirituais eram o sustentáculo dos confrontos populares, econômicos, e de classe, se preferirmos o vocabulário marxista. O segundo ponto é o direito, e podemos pensar que não querer ser governado daquela forma, é uma contestação da legitimidade das leis. Logo, a crítica trata de direitos imprescritíveis: os direitos naturais, portanto é fundamentalmente jurídica. O terceiro ponto é a verdade, a crítica exige razões para aceitar algo, questiona o que a autoridade diz ser verdadeiro. Relacionada ao poder, à verdade, ao sujeito, deste jogo entre a governamentalização e a crítica surgiram as ciências filológicas, a reflexão, a análise jurídica e a reflexão metodológica. Arte, prática ou técnica negadora da vontade servil própria, reflexão que impede o pacifismo dócil, a crítica possibilita o desassujeitamento do sujeito que recusa a se submeter à verdade.

[...] a crítica é o movimento por meio do qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e ao poder sobre seus discursos de verdade. Em outras palavras, a crítica será a arte da não servidão voluntária, aquela da indocilidade reflexiva. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a ‘política da verdade’ (FOUCAULT, 1995, p. 10) (tradução nossa).<sup>17</sup>

Foucault identifica o iluminismo, a *Aufklärung* de Kant, com a crítica, mas considera que a coragem de saber aí invocada é o reconhecimento dos limites<sup>18</sup> do conhecimento e que a autonomia kantiana não é exatamente uma insubordinação.

Em *O que são as luzes?*, ensaio de 1984, Foucault deixa claro que embora efetuando incursões sobre o passado, a investigação crítica é dirigida ao presente, seu interesse é analisar os fenômenos históricos que ainda influenciam nossa maneira de ser no atual. Para entendermos nossa realidade precisamos estudar os acontecimentos que reproduzimos,

17 [...] la crítica es el movimiento por medio del cual el sujeto se arroga el derecho de interrogar a la verdad sobre sus efectos de poder y al poder sobre sus discursos de verdad. En otras palabras, la crítica será el arte de la in-servidumbre voluntaria, el arte de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la des-sujeción em el juego de lo que pudiéramos llamar la “política de la verdad”.

18 Entretanto para Diogo Sardinha, “a consideração dos limites por parte de Kant não se reduz de modo algum ao respeito que eles nos merecem, mas implica ao contrário todo um jogo complexo da sua possível transformação” (SARDINHA, 2006, p. 250). E mais: “Foucault, talvez sem intenção e em todo o caso fazendo-nos pensar o contrário, relança uma crítica permanente dos limites que era já a de Kant e da qual a reflexão estética deste último oferece um exemplo incontestável (SARDINHA, 2006, p. 250).

observando também as alterações na contemporaneidade, a partir de si mesmos. Assim, a crítica é o que liga o presente à sua repetição e diversidade; a definição de Kant sobre a *Aufklärung* “busca uma diferença: qual diferença que ele introduz hoje em relação a ontem?” (FOUCAULT, 2005a, p. 337) Este julgamento do presente é o *êthos* filosófico, uma atitude moderna, que se define como uma ontologia crítica de si mesmo, um questionar constante do que nos faz ser como somos, de nosso ser histórico, um desafio dos limites que podemos ultrapassar de maneira prática e uma construção subjetiva de nós mesmos, como criaturas livres.

O que eu gostaria de dizer, a propósito dessa função do diagnóstico sobre o que é a atualidade, é que ela não consiste simplesmente em caracterizar o que somos, mas, seguindo as linhas de vulnerabilidade da atualidade, em conseguir apreender por onde e como isso que existe hoje poderia não ser mais o que é. E é nesse sentido que a descrição deve sempre ser feita de acordo com essa espécie de fratura virtual, que abre um espaço de liberdade, entendido como espaço de liberdade concreta, ou seja, de transformação possível (FOUCAULT, 2005a, p. 325).

Longe de ser uma rejeição a tudo que chega, o *êthos*, escapa à redução simplista entre o exterior e o interior e situa-se em suas fronteiras. Os focos desde julgamento não são mais as estruturas formais e universais, a crítica não é transcendental, mas arqueológica e genealógica. Arqueológica porque trata os discursos que interagem com o que pensamos, falamos e fazemos como acontecimentos históricos. Genealógica porque, por meio da compreensão dos dispositivos triplos que nos fazem ser o que somos, verdade, poder e ética, possibilita:

[...] uma ontologia histórica de nós-mesmos em nossas relações com a verdade, que permite nos construirmos como sujeitos de conhecimento; nas nossas relações com um campo de poder que permite nos constituirmos como sujeitos que agem sobre os outros; e em nossas relações com a moral, que permite nos constituirmos como agentes éticos (Revel, 2005, p. 53).

Esta crítica é uma “análise dos limites e reflexão sobre eles” (FOUCAULT, 2005a, p. 347), em vez de sugerir um dualismo entre o exterior e o interior, situa-nos na sua dobra<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Muito tempo depois de *As Palavras e as Coisas*, Foucault deixará de “pensar o ‘exterior’ como uma passagem ao limite ou como uma pura exterioridade, e que ele lhe dará um lugar no seio mesmo da ordem do discurso: a oposição não será, portanto mais entre o de dentro e o de fora, entre o reino do sujeito e o murmúrio anônimo, mas entre a linguagem objetivada e a palavra de resistência, entre o sujeito e a subjetividade, isto é, aquilo que Deleuze chamará ‘a dobra’” (Revel, 2005, p. 51). Na entrevista de 1976 com P. Werner, “*L’extension sociale de la norme*”, publicada sob número 173 em *Dits et Écrits*, vol. 3, Foucault diz nos diz que estamos sempre no interior, a margem é um mito e a fala do exterior é um sonho que não cessamos de repetir: “*La marge est un mythe. La parole du dehors est un rêve qu'on ne cesse de reconduire*”.

Esta atitude histórico-crítica não permanece apenas no discurso, mas exige a experimentação capaz de colocá-la à prova, efetuando mudanças parciais, testando as mudanças possíveis, exercendo sua liberdade própria e fugindo dos modelos radicais e globais.

Apesar de Foucault atribuir a Kant a ontologia inquiridora da significação da atualidade, ato inaugural de uma preocupação com o presente, ele se afasta e muito da crítica-metafísica kantiana, que visava a investigação das formas ou leis essenciais da razão pura, o embasamento das coisas supra-sensíveis (cosmologia, Deus ou a alma humana), ou o estudo dos conhecimentos que independem da experiência - *a priori*, suas fontes, extensão e limites. Para Foucault a impossibilidade do acesso completo ao conhecimento dos próprios limites, em vez de nos paralisar, é um fator de motivação e retomada: “a experiência teórica e prática que fazemos de nossos limites e de sua ultrapassagem possível é sempre limitada, determinada e, portanto, a ser recomeçada” (FOUCAULT, 2005a, p. 349).

Foucault atribui quatro características à crítica: a aposta, a homogeneidade, a generalidade e a sistematização.

A *aposta* consiste em desvincular o crescimento das capacidades – liberdade intersubjetiva, domínios técnicos, produção econômica, instituições sociais, técnicas de comunicação – do crescimento das relações de poder – disciplinas coletivas e individuais, normalização estatal, exigências da sociedade e da população. Trata-se de como impedir que as capacidades sejam vetores que amplificam as relações de poder.

A *homogeneidade* é a investigação dos conjuntos de práticas e estratégias dessas práticas. Logo, a referência é o agir humano e sua maneira de atuar, a tecnologia, ou seja, racionalidade organizadora da prática, e a liberdade com a qual reagimos ao que os demais fazem, transformando as regras do jogo. A homogeneidade não se refere às representações auto-impostas, e às condições determinantes desconhecidas de si mesmo.

*Sistematização*: os conjuntos práticos advêm de três tipos de relações interligadas, concernentes às coisas, aos outros e a si mesmo; correspondendo respectivamente aos eixos do saber, do poder e da ética. Por conseguinte, o questionamento crítico diz respeito à forma como nos construímos como sujeitos de nosso saber, que praticamos ou padecemos nas relações de poder, que nos constituímos eticamente.

*Generalidade*: apesar do aspecto particular da crítica foucauldiana, à medida em que se destina a um material, época, conjunto de práticas e a discursos, ela tem sua generalidade, entendida como um caráter circular que torna a ressurgir de forma recorrente, como acontece com os temas da razão e da loucura, doença e saúde, crime e lei, etc. A proposta de Foucault é usar esse conceito de generalidade para entender em que medida o que nós estabelecemos

como o “saber”, o exercício das relações de poder e a experiência que fazemos conosco, não passam de configurações históricas construídas por certo tipo de problematização; e não simplesmente para justificar um acompanhamento desses problemas na história ou mesmo de suas variações. Há que se considerar “o estudo (dos modos) de problematizações (ou seja, do que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral” (FOUCAULT, 2005a, p. 350-351).

Foucault usa a crítica de maneira completamente diferente do que era feito até então. Não se trata mais de procurar o sentido oculto, verdadeiro que está por trás das obras, mas de provocar relações inéditas a partir delas, mesmo que em momento algum isso tenha sido o projeto de seu autor.

A crítica contemporânea – e é isso que a distingue do que era feito até muito recentemente – está começando a formular, sobre os diversos textos que ela estuda, seus textos-objetos, uma espécie de combinatória nova. Em vez de reconstituir seu segredo imanente, ela apreende o texto como um conjunto de elementos (palavras, metáforas, formas literárias, conjunto de narrativas) entre as quais é possível fazer surgir relações absolutamente novas, na medida em que eles não foram determinados pelo projeto do escritor, mas apenas tornados possíveis pela própria obra como tal (FOUCAULT, 2005a, p. 69).

Portanto Foucault atribuiu à crítica uma intenção extremamente produtiva para nossa época, direcionando a capacidade de julgamento para o poder, o saber e a ética, encarando-a como uma prática, técnica<sup>20</sup> ou arte de liberdade. Ao considerar a sujeição efetuada nos indivíduos pelos poderes governamentais produtores de verdades, a crítica é o momento de interrogação destas certezas:

Diante e como contrapartida das artes de governar, ou antes como parceira e adversária, quanto da maneira de suspeitar delas, de recusá-las, de limitá-las, de lhes encontrar uma justa medida, de transformá-las, de procurar escapar dessas formas de governar ou, em todo caso, deslocá-las, a título de reticência essencial, mas também e por isso mesmo como linha de desenvolvimento das artes de governar, teria havido alguma coisa nascida na Europa nesse mesmo momento, uma espécie de forma cultural geral, ao mesmo tempo atitude moral e política, maneira de pensar etc. e que eu chamaria simplesmente arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a esse preço. E eu proporia então, como uma primeira

---

<sup>20</sup> Os latinos traduziram a *téchne* grega por *ars*, mas o sentido de arte era muito mais abrangente do que o que se entende hoje em dia, e indicava “em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” (ABBAGNANO, 2003, 81).

definição da crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser governado de tal forma (FOUCAULT, 1995. p. 9) (tradução nossa).<sup>21</sup>

Se quisermos problematizar a emancipação em Foucault, é preciso lembrar que ele distingue liberação de ‘prática de liberdade’, e prefere trabalhar com estes últimos termos. Isto porque Foucault evita se remeter à idéia que irrompe sempre que se fala de emancipação, de uma natureza essencial humana que foi aprisionada por algum poder, e que após um certo processo de lutas, se livraria destes mecanismos repressivos e voltaria a ter uma vida mais feliz e livre. Em vez disso, ele prefere encarar o problema da liberdade como práticas que dizem respeito às relações entre a ação e o pensamento, pois em Foucault, não devemos procurar o pensamento apenas em...

“[...] formulações teóricas, como aquelas da filosofia ou da ciência, ele pode e deve ser analisada em todas as maneiras de dizer, de fazer, de se conduzir onde o individuo se manifesta e age como sujeito de conhecimento, como sujeito ético ou jurídico, como sujeito consciente de si e dos outros. Nesse sentido, o pensamento é considerado como a forma mesma da ação, como a ação tanto que ela implica o jogo do verdadeiro e do falso, a aceitação ou a recusa da regra, a relação a si mesmo e aos outros. O estudo das formas de experiência poderá por conseguinte fazer-se a partir de uma análise “das práticas” discursivas ou não, se designa-se pelos diferentes sistemas de ação enquanto que são habitados pelo pensamento assim entendido<sup>22</sup> (FOUCAULT, 1994c, p. 580) (tradução nossa).

As práticas em Foucault são uma regularidade ou racionalidade que organiza o que os homens fazem, tem um caráter sistemático estabelecido pelo saber, poder e pela ética, são recorrentes e constituem uma experiência ou um pensamento.

Nesta perspectiva, o ato livre não seria o resultado de leis, nem estaria no campo jurídico, mas onde o poder e a liberdade se encontram. Assim como o poder, a liberdade seria

---

<sup>21</sup> Frente y como contraparte de las artes de gobernar, o más bien como compañera y adversaria a la vez, como manera de dudar de ellas, de recusarlas, de limitarlas, de encontrarles una justa medida, de transformarlas, de buscar un escape de esas formas de gobernar o, en todo caso, un desplazamiento a título de reticencia esencial, pero también y por ello mismo como línea de desarrollo de las artes de gobernar, habría habido algo que nació en Europa en ese momento, una suerte de forma cultural general, actitud moral y política a la vez, manera de pensar, etc. que simplemente llamaría el arte de no ser gobernado o, incluso, el arte de no ser gobernado así y a este precio. Propondría entonces, como primera definición de la crítica esta caracterización general: el arte de no ser gobernado de una cierta manera.

<sup>22</sup> [...] formulations théoriques, comme celles de la philosophie ou de la science; elle peut et doit être analysée dans toutes les manières de dire, de faire, de se conduire où l'individu se manifeste et agit comme sujet de connaissance, comme sujet éthique ou juridique, comme sujet conscient de soi et des autres. En ce sens, la pensée est considérée comme la forme même de l'action, comme l'action en tant qu'elle implique le jeu du vrai et du faux, l'acceptation ou le refus de la règle, le rapport à soi-même et aux autres. L'étude des formes d'expérience pourra donc se faire à partir d'une analyse des «pratiques» discursives ou non, si on désigne par là les différents systèmes d'action en tant qu'ils sont habités par la pensée ainsi entendue.

algo que exercemos, experimentamos e praticamos em cada pequeno ato, durante toda nossa vida. Não podemos mais pensar a liberdade apenas como o efeito de algo exterior ao sujeito, ou alguma meta só realizável coletivamente num futuro distante, ou como algo abstrato. Por isso, se quisermos pensar a emancipação em Foucault, precisamos desdobrá-la, separá-la das utopias, dos sentidos que lhe foram atribuídos de acordo com certos momentos históricos, e também das concepções negativas, exteriores e repressivas do poder. Devemos percebê-la como práticas “concebidas ao mesmo tempo como modo de agir e de pensar que dão a chave da inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito e do objeto” (FOUCAULT, 2004b, p. 238). Talvez isto possa ser feito arrancando as idéias agregadas, até modificá-la conforme o sentido da literalidade de sua etimologia, como uma resistência e recusa, de simplesmente não sermos guiados pela mão de alguém. Portanto emancipar-se para não sermos mais conduzidos pela diversidade de poderes a que estamos relacionados. Emancipação como busca de um propósito, estilo de vida ou direção própria, o que a coloca muito próxima da atitude foucauldiano de crítica.

Nas palavras de Vera Portocarrero (2006b, p. 193) sobre a crítica, “esta atitude consiste na capacidade e na coragem de elaborar sua própria subjetividade, afastada da ‘verdade’ e do ‘sujeito-identidade’ e do poder normalizador da lei e das ciências do homem”. Portanto uma emancipação-crítica que não se detenha na conscientização dos próprios limites. Ao contrário, uma emancipação-crítica que seja um transbordamento dos limites a que estamos submetidos como sujeitos em nome da verdade. Mas se for impossível desvincular a emancipação de uma suposta liberdade essencial, natural, abstrata, façamos como Foucault: deixemo-la de lado e concentremos nossos esforços nas práticas de liberdade, principalmente no cuidado de si.

## 2 O CUIDADO DE SI

*Dia a dia mudamos para quem  
Amanhã não veremos. Hora a hora  
Nosso diverso e sucessivo alguém  
Desce uma vasta escadaria agora.*

*E uma multidão que desce, sem  
Que um saiba de outros. Vejo-os meus e fora.  
Ah, que horrorosa semelhança têm!  
São um múltiplo mesmo que se ignora.*

*Olho-os. Nenhum sou eu, a todos sendo.  
E a multidão engrossa, alheia a ver-me,  
Sem que eu perceba de onde vai crescendo.*

*Sinto-os a todos dentro em mim mover-me,  
E, inúmero, prolixo, vou descendo  
Até passar por todos e perder-me.*

Fernando Pessoa

Na obra *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault nos convida a pensar na noção do ‘cuidado de si mesmo’, a qual, para os gregos, designava-se por *epiméleia heautoû* e, para os latinos, *cura sui*<sup>23</sup>.

Esta incitação ressoa por toda a cultura helênica e helenística, continua na romana, sobretudo no epicurismo, cinismo e estoicismo, além de ser retomada no cristianismo, representando, dessa forma, um acontecimento extremamente importante na história do pensamento. Trata-se de um fenômeno cultural decisivo que atravessa um milênio inteiro, do século V a.C. ao século V d.C., e que inclusive influencia nossa maneira de ser na

---

<sup>23</sup> Literalmente, cuidado de si. Em latim, *cura* refere-se a uma série de coisas distintas, mas que mantém o sentido de cuidar: cuidado e diligência, mas também, direção, encargo, administração, cuidados de um doente, tratamento, trabalho, obra de espírito, obra literária, livro, causa de cuidado, inquietação, cuidados de amor, tormentos de amor, amor, guarda, guardador, vigia. (FERREIRA, s.d. p. 315).



modernidade.

Apesar dos múltiplos sentidos que marcaram a *epiméleia heautoû*, três pontos característicos e gerais devem ser lembrados acerca do cuidado de si: atitude geral, atenção interior e ação transformadora. Como atitude geral é uma forma de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo, um comportamento orientado por uma disposição interior. Como atenção é um deslocamento do olhar, do foco, do interesse para o si mesmo, um estado de alerta aos próprios pensamentos. Finalmente como ação, a *epiméleia heautoû* se refere às práticas, exercícios ou técnicas pela quais nos modificamos (FOUCAULT, 2004a, p. 14).

Muito antes da incorporação da *epiméleia heautoû* pela filosofia, no momento em que poderíamos chamar de sua pré-história, o imperativo de que era preciso cuidar de si ou ocupar-se consigo mesmo já estava presente na cultura grega, especialmente em Esparta. Foucault diz que em Plutarco encontramos um relato no qual Alexândrides ao ser indagado sobre o porquê de os lacedemônios confiarem aos hilotas o cultivo da terra, em vez de junto com eles se ocuparem disso, teria respondido que não era para se ocuparem com escravos que os espartanos os adquiriam, mas para que pudessem se ocupar consigo mesmos. Aqui, o cuidado de si não traduz nenhum mérito filosófico ou intelectual, aliás, pouco valorizados na Lacedemônia, mas se refere a um privilégio social, econômico, político, de *status* (FOUCAULT, 2004a, p. 42).

Se nos detivermos no cuidado de si como técnica que possibilitava o acesso à verdade, ele já estava disseminado por toda a Grécia arcaica e também em outras culturas, nos ritos de purificação, imprescindíveis para o contato com o que os Deuses tinham a dizer; nas técnicas de concentração da alma, que dada a sua grande mobilidade, evitavam sua dispersão, fixando-a num modo de existência; no retiro em si mesmo ou *anakhóresis*, forma de desligar-se das sensações do mundo exterior; e nas práticas de resistência, que eram um desdobramento da *anakhóresis* que possibilitava suportar provações dolorosas e tentações difíceis.

O pitagorismo, muito antes de Sócrates, trabalhou com muitas dessas práticas, como na purificação para o sonho, no qual encontramos práticas preparatórias para o contato com o mundo divino, mundo da verdade, como se entendia, entretentes, o sonho. Essa purificação poderia ocorrer mediante músicas, perfumes ou, ainda, pelo exame de consciência. Ao lembrarmos nossas faltas cometidas durante o dia, delas nos livramos. Outro exemplo são as técnicas de provação, como aquelas em que, após praticar uma série extenuante de exercícios, recusa-se uma refeição farta colocada à nossa frente, e se medita sobre ela (FOUCAULT, 2004a, p. 61).

Foucault nos lembra que, desde muito tempo, sempre que incorremos no pensamento das relações entre sujeito e verdade, bem como no conhecimento do sujeito por ele mesmo, acabamos nos deparando com outra máxima grega: *gnôthi seautón*, ‘conhece-te a ti mesmo’. Entretanto, ele nos adverte, desde já, acerca da idéia segundo a qual o conhecimento de si, do ponto de vista ético ou da relação divina com os homens, não estava implícito nessa expressão (FOUCAULT, 2004a, p. 5). O “conhece-te a ti mesmo” era um dos três preceitos endereçados a quem tentava consultar o oráculo de Delfos, consagrado ao Deus Apolo. Portanto era uma regra relacionada à consulta divina, destinada a lapidar a questão ou possibilitar o sentimento de humildade necessário para pronunciá-la<sup>24</sup>. A vinculação entre o cuidado de si e o conhecimento de si mesmo teve que aguardar por Sócrates, como veremos a seguir.

## 2.1 O MOMENTO SOCRÁTICO: CUIDADO E CONHECIMENTO DE SI MESMO

Sócrates é o encarregado pelos Deuses de lembrar e incentivar os homens a ocuparem e cuidarem de si mesmos. Na *Apologia de Sócrates*, sabemos por meio de Platão, que ao proclamar o cuidado de si em Atenas, ele abre mão de uma série de situações consideradas vantajosas, como fortuna e cargos de poder e que agindo assim, conseguiu despertar, pela primeira vez, os cidadãos de Atenas de um profundo sono. Portanto, o cuidado de si é a realidade mais admirável, pois proporciona algo equivalente a uma vida consciente, ativa e desperta.

Como relatado em *O Banquete*, Sócrates dominava a *anakhóresis*, prática do retiro em si mesmo, bem como a técnica de resistência. Andava descalço sobre o gelo com mais facilidade do que faziam seus companheiros calçados, e podia manter-se imóvel durante todo um dia e uma noite. Tudo isso parece indicar a sua maestria nas técnicas do cuidado de si.

Quando o “conhece-te a ti mesmo” surge na filosofia, precisamente com Sócrates, aparece como uma aplicação particular de uma regra mais geral: o cuidado de si. No *Primeiro*

---

<sup>24</sup> Foucault nos apresenta a interpretação de 1901, feita por Roscher, para quem os três preceitos eram regras bem práticas, condições que possibilitavam a arte de obter a resposta de um deus. Assim o *medên ágan*, (nada em demasia), tinha o objetivo prático de refinar e reduzir as questões; os *engýe* (cauções) eram um lembrete para que o consulente não fizesse promessas que não pudesse cumprir; e o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), era um exame de si mesmo, necessário no processo de identificar o que realmente precisava perguntar, para não perguntar em demasia. Segundo Foucault, Defragas, em 1954, dizia que os três preceitos délficos são ordens destinadas à prudência, sendo o nada em demasia direcionado às esperanças e à condução própria; as cauções, uma prevenção da generosidade excessiva; e o conhece-te a ti mesmo, uma lembrança da condição limitada do homem mortal frente a um deus (FOUCAULT, 2004, p. 6).

*Alcibíades*, Sócrates só decide abordar Alcibíades porque percebeu que ele não se contenta mais em desfrutar de sua beleza, riqueza e influência; ele quer se tornar um político, ele quer “transformar o privilégio de status, a primazia estatutária em governo dos outros” (FOUCAULT, 2004a, p. 44). Sócrates diz que ele deve aplicar seu espírito sobre si mesmo, pois, para ser um político, deve o indivíduo saber as qualidades que possui. Ele deve pensar nos seus rivais de dentro de Atenas, e também nos de fora da cidade, sejam espartanos ou persas. Tanto os rivais de Esparta quanto os da Pérsia tiveram uma educação melhor que Alcibíades, pois ele ficou aos cuidados de um escravo ignorante. Conhecendo-se a si mesmo prudentemente, ele pôde perceber sua inferioridade não só na educação, mas também na riqueza e na incapacidade de ter um saber, uma *tékhne* a qual compensasse essas diferenças. No diálogo que trava com Sócrates, Alcibíades entende que não é capaz de definir o que é o bom governo da cidade, e admite ser possível que tenha sempre vivido em estado de ignorância. E é neste momento que Sócrates o anima, afirmando, para tanto, que se ele tivesse percebido isto com cinqüenta anos, não seria nada fácil tomar-se a si mesmo em cuidado: *epimelethênai sautou*, mas ao contrário, ele está justamente na idade certa para isto (FOUCAULT, 2004a, p. 47).

No *Primeiro Alcibíades*, Foucault destaca quatro características do cuidado de si. Partindo de um privilégio, em primeiro, ocupar-se consigo mesmo é condição para governar os outros. Segundo, o cuidado de si mesmo pode compensar a insuficiência na educação, atribuída à ignorância de seu pedagogo, bem como sua educação erótica, fruto do tipo de interesse dos seus amantes, os quais, apenas desfrutaram de sua beleza e não o incentivaram a cuidar de si mesmo. Em terceiro, ele está na idade correta, por não estar mais na mão dos pedagogos e, ademais, na medida em que atingiu determinada idade, seus amantes desinteressaram-se por ele. Aqui, o cuidado de si é “uma necessidade de jovens numa relação entre eles e seu mestre, ou entre eles e seus amantes, ou entre eles e seu mestre e amante” (FOUCAULT, 2004a, p. 49). Em quarto, por fim, há a ignorância do objeto. Alcibíades não sabe o objetivo e o fim da concórdia dos cidadãos como atividade política. Por não saber o que é o bom governo, precisa cuidar de si mesmo.

Vemos, então, surgir, a partir do cuidado de si duas questões. A primeira, diz respeito ao sujeito: o que é o si mesmo? E a segunda: qual é a *tékhne* para um bom governo? “Qual o eu de que devo ocupar-me a fim de poder, como convém, ocupar-me com os outros a quem devo governar?” (FOUCAULT, 2004a, p. 51). Resumindo as duas perguntas: o que é o si mesmo, e o que é o cuidado necessário para governar os outros?

Para responder a essas questões, seguiremos as analogias de Sócrates, nas quais

diferenciamos os sujeitos e aquilo do qual se servem. Podemos distinguir, na arte da sapataria, os instrumentos, como o cutelo, e o sapateiro. O mesmo verifica-se na música, na qual distinguimos a cítara de seu músico. Mas, e quando agitamos a mãos? Temos aí as mãos e aquele que se serve delas, o sujeito. O corpo não pode servir-se do corpo, o elemento o qual se serve das mãos, dos olhos, da linguagem e de todo o corpo só pode ser a alma. Servir-se este que, em grego *chrêsthai/chrêsis*, indica um comportamento, uma atitude, relações com os outros e consigo mesmo, mas que não é instrumental, nem substancial, mas sim transcendente e subjetiva.

Ao concebermos a alma enquanto sujeito, o cuidado de si passa a distinguir-se em três outros tipos de atividades. Primeiro, Foucault enuncia o exemplo do médico: quando o médico adoece e aplica sobre si sua arte médica, podemos dizer que ele se ocupa consigo mesmo? A resposta é não, pois ele está se ocupando com o corpo, e não com o si mesmo da alma. A segunda atividade é a economia: quando um proprietário ocupa-se com suas posses, seus bens e sua família, ele está se ocupando consigo mesmo? Não, ele está se ocupando com o que é dele, e não consigo mesmo. Os pretendentes de Alcibíades ocupavam-se com o próprio Alcibíades? Da mesma forma que nos exemplos anteriores, a resposta é negativa, haja vista que eles estavam ocupados com a beleza de seu corpo. Na verdade, quem cuida de Alcibíades é Sócrates, pois apenas ele cuida de sua alma. Sócrates é muito mais que um professor sofista, é mais que um pedagogo, é o mestre da *epiméleia heuatoû*, pois:

Diferente 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 (FOUCAULT, 2004a, p. 73).

Sendo assim: o que é o ‘eu’ com o qual é preciso ocupar-se? A alma. O que é ocupar-se consigo mesmo, o que é o cuidado de si? É conhecer a si mesmo, *gnôthi seautón*. Foucault nos diz que o aparecimento dessa referência ao “conheça a si mesmo”, no *Primeiro Alcibíades*, é totalmente diferente de outras duas anteriores. Enquanto a primeira surge como prudência, para que Alcibíades relacione suas ambições com suas capacidades, isto é, para que ele perceba suas limitações e a importância em ocupar-se consigo mesmo; a segunda ressurge para responder quem é o si mesmo com que se deve ocupar. E, finalmente, agora o *gnôthi seautón* emerge de maneira direta e decisiva, para dizer que o cuidado de si é o conhecimento de si mesmo. E este momento afetará toda a cultura greco-romana. A partir daí,

surge a justificativa para que o cuidado de si, ou seja, para que todas as práticas espirituais, sejam organizadas em torno do “conheça a ti mesmo”. Apesar disso, em Platão, o conhecimento de si é apenas um aspecto extremamente importante do cuidado de si, relação esta que será revertida alguns séculos depois pelo neoplatonismo. (FOUCAULT, 2004a, p. 216).

E como devemos nos conhecer? Para chegar a esta resposta, Sócrates parte do exemplo do olho e do espelho. Quando nos vemos no olho de alguém, semelhante a nós, vemos-nos a nós mesmos. Mas este si mesmo que se vê não é graças ao olho, mas à visão, a qual é também no olho do outro. Para a alma ver-se, é preciso que se volte para um elemento de sua própria natureza. E qual é a natureza da alma? O pensamento e o saber. Sendo divinos o pensamento e o saber, a alma deve voltar-se para o divino, com o fim de conhecer-se a si mesma e receber a sabedoria, *sophrosýne*. De maneira que, a alma conhecerá a diferença entre o bem e o mal, entre o verdadeiro e o falso, e saberá, enfim, governar a cidade.

No final do diálogo, Alcibiades se compromete a ocupar-se com a justiça, pois ocupar-se consigo mesmo ou com a justiça, são equivalentes, já que tudo surgiu a partir da preocupação em se tornar um bom governante. Infelizmente, isto não se deu, e é o mesmo Alcibiades que, já mais velho, no *O Banquete*, lamenta ao dizer que acabou envolvendo-se com os assuntos políticos de Atenas em vez de cuidar de si mesmo (FOUCAULT, 2004a, p. 215).

A questão do cuidado de si implica uma atitude ou um conjunto de atitudes, mediante as quais o sujeito transforma-se a si mesmo e que estão relacionadas a uma conversão do olhar, ou seja, uma mudança no foco da atenção, que se desloca daqueles valores considerados importantes pela maioria (*óï polloí*) em direção àqueles que são cuidados por poucos (*óï prôtoi*), tais como a alma, o pensamento e a verdade. Já quando impera o privilégio do “conhece-te a ti mesmo” não são mais as ações de transformação do sujeito e as atitudes que têm primazia, mas o conhecimento como ingresso na verdade. É justamente neste momento do cuidado de si em sua relação com o “conheça a si mesmo”, no qual Foucault localiza a passagem da espiritualidade à filosofia e chama de “o momento socrático”. Enquanto a espiritualidade consistia em atividades constituintes do sujeito, a filosofia passou a se ocupar com o acesso à verdade.

## 2.2 A CORAGEM DA VERDADE

A questão da verdade, fundamental em Sócrates, nos remete à *parrhêsia* socrática. O termo parrésia, segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss* (2007), significa uma afirmação corajosa ou liberdade oratória, e deriva do grego *parrhêsía*, a liberdade de linguagem, franqueza, traduzida no período cristão pelo latim medieval *parrhêsía*, uma confissão ou espécie de concessão. Além da palavra “parrésia”, também encontramos em português “parresía” no *Dicionário Aurélio*. Foucault estudou a fundo a relação entre a filosofia socrática e a parresía, e referiu-se a ela, na primeira hora da aula do dia 15 de fevereiro de 1984, do curso *Lê courage de la vérité* no *Collège de France* como a “prática do dizer verdadeiro no campo da ética”<sup>25</sup>, cabendo a Sócrates fundar a *parrhêsia* ética em oposição à *parrhêsia* política, conforme narrado por Platão na *Apologia de Sócrates*, em que Sócrates prefere a morte a renunciar à palavra verdadeira.

Foucault nos chama a atenção para dois textos. Primeiro, na *Apologia de Sócrates*, no qual ele diz que não fez política, não avançou na tribuna, como se dizia, porque assim sendo, já teria morrido; e o segundo, no *Fédon*, em que Sócrates pronuncia suas últimas palavras, pedindo aos seus discípulos que ofereçam a título de dívida, um galo ao Deus Esculápio<sup>26</sup>, e recomenda fazer este sacrifício acrescentando: não esqueçam (*mê amelêsête*).

Tratando-se de num discurso jurídico, de sua defesa, Sócrates inicia a *Apologia* dizendo que os seus adversários mentiam e que eram hábeis em falar (*deinoi ton legein*) (*Apologia 17a*), enquanto ele dizia a verdade e falava simples e diretamente. Tão eloqüentes eram eles, que faziam parecer que Sócrates é que era hábil nas palavras. E é nisto justamente que mentiam, e de tão competentes em falar chegaram quase a fazê-lo perder a própria memória e esquecer-se de si mesmo<sup>27</sup>. “*Emaulou epelathomên*: eu perdi a memória de mim mesmo”<sup>28</sup>. Em consequência disso Foucault, nos remete para uma proposta inversa:

Se a habilidade de falar provoca o esquecimento de si, a simplicidade da

<sup>25</sup> “[...] la *parrhêsia*, [...] la pratique du dire vrai dans le champ de l'éthique“, (FOUCAULT, 15/02/1984b, 1ª hora, trad. nossa).

<sup>26</sup> O *Dicionário Eletrônico Houaiss* (2007) define Esculápio como sinônimo de médico, deriva do latim *Aesculapius*, e era o deus da medicina, filho de Apolo e da ninfa Coronis. Em grego, *Asklépiós*, já era citado na *Iliada* como médico hábil, mas não ainda divinizado.

<sup>27</sup> É impossível não fazer uma comparação com uma espécie de esquecimento de si mesmo atual, que ocorre através de uma enxurrada de informações que vem de fora, elaborada por especialistas em diversos campos de saber que acreditam saber muito e cujo discurso é sintetizado e propagado na escola.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

fala, a palavra sem preparo ou sem ornamento, a palavra diretamente verdadeira, a palavra, por conseguinte da *parrhêsia* nos conduziria, ela, à verdade de nós mesmos<sup>29</sup>.

Foucault observa que o ciclo da morte de Sócrates comporta a *Apologia de Sócrates*, sobre o seu processo; o *Críton*, a respeito de uma possível fuga e o *Fédon* sobre os últimos momentos de Sócrates.

Foucault comenta o texto da *Apologia* (31b) em que Sócrates diz como esteve cuidando dos atenienses como um pai ou um irmão mais velho, e também depois (31c) o questionamento a propósito do qual Sócrates não desempenhou um papel de político, por que não se dirigiu ao povo publicamente por meio da tribuna, participando das decisões da cidade?

Sócrates evoca a figura do *parrhêsista* político, exemplificada na figura de Sólon, que apesar dos perigos e ameaças, pensando no interesse da cidade, diz a verdade arriscando-se à morte. No momento em que o jovem Pisistrate pretende exercer a tirania sobre Atenas, criando uma guarda pessoal para si, Sólon vai à assembléia como um simples cidadão, mas armado com uma couraça e um escudo, mostrando assim que Pisistrate considera os cidadãos como inimigos com os quais poderá lutar. A *parrhêsia* de Sólon “revela a verdade do que se passa, e ao mesmo tempo dirige um discurso de verdade à assembléia criticando aqueles que não compreendem, mas criticando também os que compreendendo, calam-se”<sup>30</sup>. A reação dos cidadãos do conselho não poderia ser outra e respondem que Sólon deveria estar louco.

Ora, é esta a *parrhêsia* que Sócrates não quer praticar, ele não ousa se apresentar publicamente e dar conselhos ao povo. E não age assim porque atende a uma voz interna de seu gênio, divino ou demoníaco, que, segundo Foucault, nunca prescreve algo de positivo, nunca lhe diz é preciso fazer isto, e ocasionalmente lhe aconselha a não fazer determinadas coisas, proibindo o que ele estava a ponto de realizar. Portanto, essa voz faz com que ele seja desviado da política.

O mau funcionamento da *parrhêsia* democrática, e em geral também da *parrhêsia* política, é a explicação para essa pura e simples proibição, na medida em que há sempre o perigo de morte acompanhando todos os que, generosamente, querem impedir as injustiças e

<sup>29</sup> “Si l’habilité à parler provoque l’oubli de soi, eh bien la simplicité de parler, la parole sans apprêt ou sans ornement, la parole directement vraie, la parole donc de *parrhêsia* nous conduira, elle, à la vérité de nous-même”. (Ibidem).

<sup>30</sup> “Il dévoile la vérité de ce qui se passe, et en même temps il adresse un discours de vérité à l’assemblée en critiquant ceux qui ne comprennent pas, mais en critiquant aussi qui comprenant se taisent”, Ibidem.

desigualdades na cidade.

Foucault destaca o caráter paradoxal dos exemplos socráticos, que são também refutações, pois Sócrates não aceita e enfrenta esta chantagem em pelo menos dois casos. O primeiro, quando, não por uma decisão sua, mas pelo revezamento das responsabilidades políticas, encontrou-se como *prytane*<sup>31</sup> e teve que desafiar a assembléia ensandecida, no julgamento dos generais da batalha das Arginusas, empenhado como estava em fazer cumprir as leis. Apesar dos espartanos terem sido derrotados na batalha das ilhas Arginusas em 406 a. C., devido à tempestade, muitos marinheiros atenienses se afogaram, o que provocou a ira popular:

Com efeito, Antenienses, jamais exerci um cargo público; apenas fiz parte do Conselho. Calhou que a prytania coube a minha tribo, a Antióquida, quando do processo dos dez capitães que deixaram de recolher os mortos da batalha naval; vós os quereis julgar em bloco, o que era ilegal, como todos reconhecestes depois. Naquela ocasião fui o único dos prítanes que me opus a qualquer ação ilegal vossa, votando contra; os oradores estavam prontos a processar-me, a mandar-me prender; vós os incitáveis a isso aos brados. Embora! Achei de meu dever correr perigo ao lado da lei e da justiça, em vez de estar convosco numa decisão injusta, por medo da prisão ou da morte (PLATÃO, *Defesa de Sócrates*, 32b).

Logo, na democracia, dizer a verdade é arriscar-se a provocar a própria morte e, no entanto, Sócrates enfrentou os riscos desta *parrhêsia*.

O segundo caso refere-se ao fim do século V, quando Atenas estava sobre o governo sangrento e autoritário dos Trinta. Eles queriam deter um cidadão que se chamava Leão Salamínio, acusado injustamente. E neste governo oligárquico, diferente do governo democrático, falar a verdade também era muito perigoso.

Doutra feita, após a instauração da oligarquia, fui chamado com outros quatro à Rotunda pelos Trinta e estes nos ordenaram que fôssemos a Salamina buscar o Leão Salamínio para morrer; a muitas outras pessoas eles davam ordens semelhantes, no intuito de comprometer o maior número possível. Nessa ocasião, de novo, por atos, não por palavras, demonstrei que à morte – desculpai a rudeza da expressão – não ligo mais importância que a um figo podre, mas a não cometer nenhuma injustiça ou impiedade, a isso sim dou o máximo valor. A mim, aquele governo, poderoso como era, não conseguiu forçar-me a uma injustiça; ao deixarmos a Rotunda, os quatro seguiram para Salamina e trouxeram Leão, mas eu voltei para casa. Bem

---

<sup>31</sup> “Cada um dos 50 delegados de cada uma das dez tribos, escolhidos anualmente para formar o Conselho dos Quinhentos (equivalente ao senado na Grécia antiga)” (HOUAISS, 2007).



podia ter morrido por isso, se aquele governo tardasse a cair (PLATÃO, *Defesa de Sócrates*, 32c-e).

Foucault se pergunta se esses perigos podem ser a verdadeira razão da abstenção política de Sócrates, e ele mesmo responde: não e sim. Não é por temor a morte que Sócrates faz esta renúncia. E, no entanto pode-se dizer que sim, devido a estes perigos ele se abstém não por temor a morte, mas porque não teria podido ser útil a ele mesmo e aos atenienses: “é esta ligação útil, positiva e benéfica que é a razão pela qual a ameaça que os sistemas políticos fazem pesar sobre a verdade lhe impediu de dizer esta verdade na forma política”<sup>32</sup>.

Esta tarefa, de uma palavra, pois bem o exercício, é um certo exercício, prática da declaração verdadeira, é a aplicação de certo modo de veridicção completamente diferente dos que podem ter lugar sobre a cena política. A voz que dirige à Sócrates esta recomendação, ou antes que desvia Sócrates da possibilidade de falar na forma da política, esta voz marca a instauração, oposta de uma declaração verdadeira política, de outra declaração verdadeira que é a da filosofia: tu não serás Sólon, deves ser Sócrates<sup>33</sup>.

Foucault localiza alguns momentos na veridicção socrática. O primeiro refere-se à resposta do oráculo de Delfos a questão de seu amigo Xenofonte, que ao perguntar se havia alguém mais sábio que Sócrates recebeu como resposta uma negativa, a de que não havia ninguém mais sábio que Sócrates. Mas as respostas dos Deuses são sempre enigmáticas, mesmo assim Sócrates não procura interpretar, decifrar ou adivinhar o significado e inicia uma investigação (*zêtein*).

A palavra *zêtêsis*, vocês encontrarão em [*Apologia de Sócrates*] 21b. Ele empregou uma investigação, e esta investigação, uma vez mais, não consiste em interpretar, em decifrar, ele não age para fazer uma exegese que o Deus teria podido querer dizer e que teria escondido sob uma forma alegórica ou sob um discurso metade verídico e metade enganoso<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> “[...] c'est un certain rapport à lui-même et aux Athéniens c'est ce rapport utile, positif et bénéfique qui est la raison pour laquelle la menace que les systèmes politiques font peser sur la vérité l'ont empêché de dire cette vérité dans la forme politique”, FOUCAULT, 15/02/1984b, 1<sup>a</sup> hora, trad. nossa.

<sup>33</sup> “Cette tâche, d'un mot, eh bien c'est l'exercice, c'est un certain exercice, une certaine pratique du dire vrai, c'est la mise en œuvre d'un certain mode de veridiction tout à fait différent de ceux qui peuvent avoir lieu sur la scène politique. La voix qui adresse à Socrate cette recommandation, ou plutôt qui détourne Socrate de la possibilité de parler dans la forme de la politique, cette voix marque l'instauration, en face d'un dire vrai politique, d'un autre dire vrai qui est celui de la philosophie : tu ne seras pas Solon, tu dois être Socrate”, Ibidem.

<sup>34</sup> “Le mot *zêtêsis*, vous le trouvez en 21b. Il a employé une recherche, et cette recherche, encore une fois, ne consiste pas à interpréter, à déchiffrer, il ne s'agit pas de faire une exégèse de ce que le dieu aurait pu vouloir dire et qu'il aurait caché sous une forme allégorique ou sous un discours à moitié véridique et à moitié trompeur”, Ibidem.

Foucault diz que Sócrates quer primeiramente fazer a veridicção, a prova do que disse o oráculo. Para isto emprega a palavra *elegkhein*, ou seja, fazer objeções, questionar, interrogar, apresentar à oposição para saber se é verdadeiro, discutir o que foi dito. Realiza assim um percurso para saber se a profecia é indiscutível (*anelegktos*). Assim, a atitude socrática não é muito comum, em geral se procurava interpretar para compreender o mais precisamente possível o que o oráculo disse, ou então, se esperava para saber se o que foi dito realmente seria realizado. Outra possibilidade ocorria quando o que era dito não era bom, e por causa disso, tentava-se evitar sua realização. Em segundo lugar, Sócrates realiza um percurso pela cidade, verificando o que as pessoas diziam saber, para realizar o inquérito da palavra misteriosa do oráculo. Sócrates comprova que os que pareciam saber mais, na verdade nada sabiam e os artesões, que poderiam nada saber, sabem sobre muitos assuntos, inclusive mais que o próprio Sócrates. O que ocorre é que, enquanto os homens de Estado se mostram ignorantes e os artesãos, doutos, o que havia de comum entre eles é que crêem conhecer algo enquanto Sócrates sabe que não sabe. E “este inquérito, esta aposta na pergunta, este questionamento, este exame dos outros em comparação consigo mesmo que Sócrates chama neste texto o *exetasis*, *exetazein* que é submeter-se ao exame”<sup>35</sup>.

E para terminar, estes exames acabam por lançar sobre Sócrates as hostilidades, especialmente as acusações que o levaram ao julgamento descrito na *Apologia de Sócrates*.

Assim sendo, verificar o que disse o oráculo consiste em provar as almas dos que sabem e dos não sabem, de suas atividades e ofícios, mas também à propósito delas mesmas e para confrontar suas almas com a própria alma de Sócrates. Essa forma de declaração verdadeira, veridicção, é a *parrhêsia*. Esclarece Foucault, “se entende-se por *parrhêsia* a coragem da verdade, entende-se a coragem do dizer verdadeiro”<sup>36</sup>.

Essa nova *parrhêsia* será exercida por Sócrates de uma maneira muito específica, como uma missão que ele não abandona nunca. Ao contrário de um sábio, como Sólon, que intervém em caso de urgência e depois se cala, Sócrates é um soldado e deve ocupar-se dos outros constantemente. E ocupando-se assim, deve incentivá-los a ocuparem-se não de suas fortunas e honras, mas deles mesmos e, complementa o texto da apologia, da razão, da verdade e da alma (*phonesis*, *alêtheia*, *psukhê*). Então, esta *parrhêsia* socrática tem outro

<sup>35</sup> “C'est cela, cette enquête, cette mise en question, ce questionnement, cet examen des autres en comparaison avec lui-même que Socrate appelle dans ce texte l'*exetasis*, *exetazein* qui est soumettre à l'examen”, Ibidem.

<sup>36</sup> “[...] si on entend par *parrhêsia* le courage de la vérité, si l'on entend le courage de dire vrai”, Ibidem.

objetivo, diferente da *parrhêsia* política,

[...] com efeito, fazer de modo que as pessoas se ocupem delas mesmas, cada um, cada indivíduo se ocupa de si, de si como ser razoável, tendo, com a verdade, uma relação que é fundada sobre o ser mesmo da sua alma. E aqui está aquilo que ele tem agora uma *parrhêsia* que é uma *parrhêsia* sobre o eixo da ética<sup>37</sup>.

A veridicção política não visa o cuidado de si, mas diz o que é que deve ser feito, retirando-se em seguida. Ao proibir Sócrates de falar publicamente na tribuna, o *daimónion* socrático traça uma linha divisória entre a *parrhêsia* política e a *parrhêsia* ética. Contudo, ambas são igualmente perigosas, como bem mostrou a sua condenação pela assembléia de Atenas.

Foucault cita quatro grandes formas de declaração verdadeira: a veridicção do profeta, do sábio, do professor ou do técnico e a veridicção do *parrêsiasta*, que acabamos de descrever. Todas as outras três formas encontram-se também presentes na *Apologia de Sócrates* e são bem marcadas as diferenças entre elas:

A veridicção profética iniciou Sócrates em sua missão, uma vez que ele teve que realizar uma investigação, um inquérito da verdade desta palavra divina, portanto, toda a nova *parrhêsia* é parte neste discurso profético.

A veridicção do sábio, a referência a esta declaração verdadeira encontra-se na passagem em que Sócrates recorda a acusação da qual foi objeto, acusação esta anterior a que o arrastou ao julgamento, e consistia em dizer que Sócrates era ímpio, e que cometia um delito (*adikein*) porque procurava (*zêtein*) conhecer o que se passava no céu e sob a terra, a ponto de tornar mais forte o discurso mais fraco (*Apologia de Sócrates* 18b). Para Foucault, ele quer mostrar que o que ele fez, contrariamente as acusações recebidas, é completamente diferente da *zêtêsis*, da procura do que se passa no céu ou na terra. Sócrates nunca falava destas fatos da ordem do mundo, pois disso tratavam os sábios, pelo contrário, é da alma e da verdade da alma a *zêtêsis*, a investigação, que ele se propunha.

A veridicção dos que possuem técnicas e são capazes de ensinar (*didaskein*). Sócrates rebate a acusação de que tentava ensinar, pois não era como os sofistas, Górgias, Pródicos ou Hípias, que vendem seu saber por dinheiro e que, portanto são professores tradicionais.

---

<sup>37</sup> “[...]en effet, de faire en sorte que les gens s'occupent d'eux-même, que chacun, chaque individu s'occupe de soi, de soi comme être raisonnable, ayant, à la vérité, un rapport qui est fondé sur l'être même de son âme. Et c'est en cela que l'on a maintenant une *parrhêsia* qui est une *parrhêsia* sur l'axe de l'éthique“, Ibidem.

Sócrates não transmite o que sabe aos outros, mas sim, o que faz, é, corajosamente, mostrar aos outros que eles não sabem e que necessitam ocuparem-se consigo mesmos.

Assim, Sócrates além de distinguir radicalmente sua declaração verdadeira das demais, mostra como a coragem é necessária na *parrhêsia*, e que esta coragem deve ser realizada não na cena da retórica política, mas na prova da alma, como *parrhêsia* ética.

Foucault marca como emergência fundamental neste discurso, corajoso e filosófico, a relação entre os Deuses, a verdade e os outros, e o que atravessa todo o ciclo de morte socrático é a preocupação pelo cuidado de si.

Retornando às últimas palavras de Sócrates no *Fédon* de Platão, Foucault diz que elas permaneceram como um enigma, um pequeno buraco na história da filosofia: “a última palavra do que fundou mesmo assim a filosofia ocidental, esta última palavra permaneceu sem explicação, na sua estranha banalidade<sup>38</sup>”:

Sócrates já se tinha tornado rijo e frio em quase toda a região inferior do ventre, quando descobriu sua face, que havia velado, e disse estas palavras, as derradeiras [*oi de teleutaion telectaton*] que pronunciou – Críton, devemos um galo a Asclépio; não te esqueças [*alla apototê kai mê amelêsête*] de pagar essa dívida (PLATÃO, *Fédon* 118a).

Muitas explicações para as últimas palavras de Sócrates concordavam que ele queria oferecer um presente ao Deus Asclépio por ter sido libertado desta doença, deste mal que é a vida, como se ele tivesse sido curado da própria vida. Entretanto Foucault discorda disso e diz que em muitos textos platônicos é dito claramente que a vida não é uma doença, e mais precisamente no *Fédon* a respeito do suicídio:

[...] A esse respeito há, mesmo, uma fórmula que usam os adeptos dos Mistérios: “É uma espécie de prisão [*phroura*] o lugar onde nós, homens, vivemos, e é dever não libertar-se a si mesmo nem evadir-se”. Fórmula essa, sem dúvida, que me parece tão grandiosa quão pouco transparente! Mas não é menos exato, Cebes, que aí se encontra justamente expresso, creio, o seguinte: os Deuses são aqueles sob cuja guarda estamos, e nós, homens, somos uma parte da propriedade dos Deuses. [...] não havias de querer mal a um ser de tua propriedade que se matasse sem que tal lhe tivesse permitido? E não tirarias de seu ato a vingança que fosses capaz de tirar? [...] É provável, portanto, que neste sentido nada exista de irracional no devir de não nos matarmos, de aguardarmos que a divindade envie qualquer ordem semelhante àquela que hoje se apresenta para mim (PLATÃO, *Fédon*, 62b).

---

<sup>38</sup> “[...] la dernière parole de celui qui a fondé tout de même la philosophie occidentale, cette dernière parole est restée sans explication, dans son étrange banalité”, FOUCAULT, 15/02/1984b, 2ª hora, trad. nossa.

Sobre esta passagem do *Fédon*, Foucault levanta a dificuldade da tradução de *phroura*, que costuma ser traduzido por prisão, mas também por cerco, creche, posto militar de vigilância; o que importa mesmo é que o aforismo pitagórico é, de fato, misterioso e difícil de decifrar. Foucault, assim o entende: “é que os Deuses se ocupam de nós (*epimeleisthai*), têm cuidado conosco, têm cuidado de nós, têm solicitude para nós e que somos *ktêmata* deles, a possessão deles ou mais provavelmente a sua manada”<sup>39</sup>. Para Foucault o objeto de preocupação é a solicitude dos Deuses, a proteção, a guarda deles, além disso, *epimeleia*, *epimelesthai*, designam sempre atividades positivas, e é da benevolência e da solicitude dos Deuses que não podemos escapar, portanto não é a uma prisão que o texto se refere.

Na *Apologia de Sócrates*, Foucault localiza outro texto para refutar a tese da vida como uma doença: “[...] não há para o homem bom, nenhum mal, quer na vida, quer na morte, e os Deuses não descuidam de seu destino” (Platão, 1972, 33): *oude ameleitai hupo theôn ta toutou pragmata*, cuja tradução para o português é: “os Deuses não descuidam de seu destino”, portanto novamente voltamos ao tema do cuidado de si.

Mas qual é esta doença que Crítias estava tão informado a ponto de Sócrates dirigir a ele suas últimas palavras? Sabemos que Crítias propôs a Sócrates que fugisse. Para convencê-lo a fazer isto, ele lhe disse que se não escapasse estaria traindo primeiramente a si mesmo; em segundo lugar, trairia também suas crianças que ficariam desamparadas, e em terceiro lugar os seus amigos, pois poderiam ser acusados de não terem tentado tudo, por todos os meios, para salvar a vida de Sócrates. Eles seriam desonrados na frente da opinião pública. Sócrates mostra que não é concebível seguir cegamente a opinião dos outros. Assim, por exemplo, para cuidar do corpo, devemos seguir a opinião dos que mais o conhecem, como os mestres da ginástica, e não a de todos, pois, o que se seguira seria um mau regime e lançaria sobre o corpo milhares de males. Agindo assim, só iríamos degradar, deteriorar e destruir (*diephtarmenou*) o corpo.

E se a respeito do bem e do mal, da justiça e da injustiça, seguirmos a opinião dos que não sabem nem a sua diferença, estaremos corrompendo (*diephtarmenon*) a alma. E para evitar o mal da alma é necessário seguir a verdade e não a multidão. Tem-se aqui, o que Foucault indica ser o objeto da cura a que Sócrates se refere e que explica o seu sacrifício ao

---

<sup>39</sup> “[...] c'est que les dieux s'occupent de nous (*epimeleisthai*), prennent soin de nous, ont souci de nous, ont de la sollicitude pour nous et que nous sommes leur *ktêmata*, leur possession ou plus vraisemblablement leur troupeau“, Ibidem.

Deus Asclépio.

E certamente esta doença, ela não deve tratar-se por meios médicos. Mas se é verdade que ela é produzida pela opinião falsa, a opinião de todos e não importa que, esta é a opinião armada pela *alêtheia*, isto é o *logos* razoável, o que precisamente caracteriza a *phronêsis*, é estes *logos* o que será capaz de impedir esta corrupção, ou de fazer retornar a alma de seu estado de corrupção a um estado de saúde<sup>40</sup>.

Para reforçar essa hipótese, Foucault cita Dumézil ao indicar dois textos em que fica claro que a opinião falsa é designada pelo nome de *nosos* (doença): A *Antígona* de Sófocles e o *Agamenon* de Eurípedes. E, é exatamente Crítias que foi curado ao decidir por uma opinião verdadeira fundada na relação de si mesmo com a verdade, afastando-se do que pensava a multidão.

Em outras partes do *Fédon* (89a) fica mais claro ainda que uma opinião falsa, mal estabelecida, mal examinada, é designada com um mal que é necessário curar. Pois bem, a propósito de uma discussão sobre a imortalidade da alma, Sócrates avança sobre duas objeções, de Cebes e de Símiias. Símiias argumenta que:

[...] a alma não é simplesmente uma harmonia, como a harmonia por exemplo de uma lira, de modo que da mesma maneira que quando a lira é quebrada, a harmonia desfaz-se e não existe mais, quando o corpo se desfaz e morre, a alma poderia bem morrer com ele, como a harmonia morre com o instrumento de música quebrado<sup>41</sup>.

Conforme as palavras de Foucault, o argumento que Cebes usa é:

[...] bem pode a alma subsistir realmente após o corpo, mas pode-se disto inferir que a alma é imortal? Não se pode simplesmente supor que vive mais muito tempo que o corpo, e que se serve sucessivamente de vários corpos, mas que ela se gasta gastando diversos corpos? E seria necessário comparar ligeiramente a alma a um ser vivo que gasta diversas roupas, vestuários. Mas o uso dos vestuários não impede que ele se gaste também e que ele morra um dia<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> “Et bien sûr cette maladie, elle n'est pas à soigner par des moyens médicaux. Mais s'il est vrai qu'elle est produite par l'opinion fautive, l'opinion de tout et de n'importe qui, c'est l'opinion armée par l'*alêtheia*, c'est le *logos* raisonnable, celui qui précisément caractérise la *phronêsis*, c'est ce *logos-la* qui sera capable d'empêcher cette corruption, ou de faire revenir l'âme de son état de corruption à un état de santé”, Ibidem.

<sup>41</sup> “[...] l'âme n'est pas simplement une harmonie, comme l'harmonie par exemple d'une lyre, de sorte que tout comme quand la lyre est cassée, l'harmonie se défait et n'existe plus, quand le corps se défait et meurt, l'âme pourrait bien mourir avec elle(sic), comme l'harmonie meurt avec l'instrument de musique cassé”, Ibidem.

<sup>42</sup> “[...] il se peut bien que l'âme subsiste réellement après le corps, mais est-ce que l'on peut de cela inférer que l'âme est immortelle? Est-ce qu'on ne peut pas simplement supposer qu'elle vit plus longtemps que le corps, et qu'elle se sert successivement de plusieurs corps, mais qu'elle s'use en usant un certain nombre de corps ? Et il

E em outra passagem do *Fédon*, é o próprio Fédon que diz o quanto se admirou da maneira que compreendeu quanto ele e outros discípulos de Sócrates examinaram melhor seus argumentos, como que os curando (*iasatô*) de uma falsa opinião:

– Em verdade, Equécrates, muitas vezes me maravilhei diante de Sócrates, mas confesso que nunca senti tanta admiração por ele como naquelas horas finais em que estive a seu lado. Que um homem como ele fosse capaz de responder, é coisa que nada tem de extraordinário. Mas o que achei maravilhoso de sua parte foi antes de tudo o bom humor, a bondade, o ar interessado com que acolhia as objeções daqueles moços e, além disso, a finura com que percebeu e soube avaliar o efeito que sobre nós tinham produzido as suas objeções. E, enfim como nos soube curar (PLATÃO, *Fédon* 89a).

E também um pouco antes, a propósito da discussão sobre o logos e dos perigos que lhe são próprios:

[...] tomemos cuidado para que não venha a penetrar em nossas almas o pensamento de que nos argumentos nada há de razoável. Suponhamos sempre, ao contrário, que nós é que não temos ainda bastante discernimento. Devemos, com efeito, ser corajosos fazer tudo o que for necessário para obter os conhecimentos verdadeiros – tu e os outros, porque ainda vivereis bastante, eu simplesmente porque vou morrer. Pois estou exposto, visto se trata apenas da morte, a não me comportar como filósofo mais sim à maneira dos homens completamente iletrados, que só pensam em levar a melhor. Repara quando discutem um problema: não se preocupam em absoluto com obter a solução certa, mas o que desejam é unicamente conseguir que todos os ouvintes estejam de acordo com eles. É isso que querem; entretanto, creio que me distingo desses argumentadores pelo menos num ponto: não pretendo convencer os ouvintes de que é verdadeiro tudo o que eu disser – embora o deseje secundariamente – mas em primeiro lugar desejo persuadir-me a mim mesmo, disso. Penso, pois, caro amigo, como um egoísta. Se é verdade o que digo, então é bom estar convencido; se, pelo contrário, não há esperança para quem morre, eu, pelo menos, não terei tornado meus últimos instantes desagradáveis para meus amigos, obrigando-os a suportar minhas lamentações. De resto, não terei muito tempo para meditar nisso (o que seria efetivamente desagradável). Mais um pouco e logo tudo estará acabado. Assim, preparado com esse espírito, Símiás e Cebes, entro na discussão. Vós entretanto, se me acreditais, cuidai menos de Sócrates que da verdade (PLATÃO, *Fédon* 90e)!

O raciocínio pode conduzir à erros, mas é completamente falso crer que ele não tem nada de são, é necessário antes crer que se nós não o levamos devidamente bem, não seremos

---

faudrait comparer un peu l'âme à un être vivant qui use un certain nombre de costumes, de vêtements. Mais l'usage des vêtements n'empêche pas qu'il s'use lui aussi et qu'il mourra un jour“, Ibidem.

saudáveis (*hupo êgiôs êkhomen*), portanto ele recomenda que todos devem se conduzir bem, eles, para a vida que terão e o próprio Sócrates, devido a morte. Quando nos deixamos invadir pelo raciocínio falso, nós é que não estamos em boa saúde, e, portanto precisamos nos curar. Entre os seguidores de Sócrates, havia uma relação de simpatia e de amizade de tal forma que quando um deles adoecia, os outros igualmente sofriam. Sendo assim, o risco de ser atingido por uma opinião falsa afeta todos eles. Se o mal discurso triunfa, é uma derrota para todos. Se Sócrates mostrou a importância disto tudo para seus discípulos, curando-os, ele também foi curado e deve agradecer ao Deus Asclépio. A cura necessária é obtida ao ocupar-se de si mesmo. A atividade da *epimileia* pode tomar, em diversos casos, a forma mais urgente, mais intensa e necessária, e estes casos, ocorrem precisamente quando uma opinião falsa corre o risco de deteriorar e tornar a alma doente. Esta doença só pode ser curada quando se é capaz de ter a solicitude para consigo mesmo, e é isto que nos faz saber que nossa alma está ligada à verdade. E para isto não podemos esquecer deste Deus que nos ajuda a nos curar quando cuidamos de nós mesmos.

Para Foucault, coube à filosofia fundar na realidade do pensamento grego, e conseqüentemente na história da filosofia ocidental, uma forma inédita de *parrhêsia*, pois:

[...] a filosofia como uma forma de veridicção que não é nem a da profecia, nem a da sabedoria, nem a do *technè*, forma de veridicção que é própria precisamente do discurso filosófico e cuja coragem deve se exercer até à morte como uma prova da alma que não pode ter o seu lugar sobre a tribuna política<sup>43</sup>.

Na *Hermenêutica do Sujeito* há uma passagem bastante esclarecedora e que ajuda a pensar na inadequação da *parrhêsia* à política e na atitude de liberdade de quem fala. É muito mais importante a declaração verdadeira do que se experimenta, do que a forma como se dizem as coisas. Definitivamente, o discurso político pelo seu caráter de retórica, persuasão e alegoria é incompatível com a *parrhêsia*:

Creio que o fundamento da *parrhesía* seja esta *adoequatio* entre o sujeito que fala e diz a verdade e o sujeito que se conduz como esta verdade requer. Bem mais do que a necessidade de se adaptar taticamente ao outro, a meu ver o que caracteriza a *parrhesía*, a *libertas*, é esta adequação do sujeito que fala ou do sujeito da enunciação com o sujeito da conduta. É esta adequação

---

<sup>43</sup> “[...] la philosophie comme une forme de vérédiction qui n'est ni celle de la prophétie, ni celle de la sagesse, ni celle de la *technè*, forme de vérédiction qui est propre précisément au discours philosophique et dont le courage doit s'exercer jusqu'à la mort comme une épreuve d'âme qui ne peut pas avoir son lieu sur la tribune politique“. Ibidem.



que confere o direito e a possibilidade de falar fora das formas recomendadas e tradicionais, de falar independentemente dos recursos da retórica que, se preciso for, podem ser utilizados para facilitar a recepção daquilo que se diz (FOUCAULT, 2004a, p. 491-2).

A *parrhêsia*, apesar de ser um discurso que se adapta ao ouvinte, é muito mais um comprometimento, um pacto entre o que é dito e a própria conduta de quem fala. Por ser um elo entre o que se diz e o que se faz, ela pressupõe o modelo exemplar (*exemplum*) (FOUCAULT, 2004a, p. 492).

Em sua análise da *parrhêsia* Foucault distingue a transmissão pedagógica, na qual a verdade dota o sujeito de aptidões, capacidades e saberes, da transmissão ‘psicagógica’, onde a função é provocar uma mudança no modo de ser do sujeito (FOUCAULT, 2004a, p. 493). Sem dúvida, isto abre a possibilidade de pensarmos um novo tipo de educação *parrêsiasta*, não só transmissora de habilidades e competências, mas principalmente transformadora de professores e alunos e que exigiria muita coragem de todos nós.

### 2.3 A ARTE DE VIVER

Foucault identifica o período que cobre os séculos I e II de nossa era, que vai de Augusto até o final da dinastia dos Antoninos, e que os historiadores chamam de Alto Império de Roma, onde ocorreu a divulgação mais ampla e sem precedentes do cuidado de si, como ‘o período de ouro’.

Foucault revela profundas modificações comparadas ao momento socrático. Em relação ao privilégio do conhecimento de si, este foi drasticamente atenuado e integrado junto a outras práticas. Inclusive para além da atividade do conhecimento, *epimelesthai* não quer dizer uma atitude espiritual, uma forma de atenção ou de recordação, mas um conjunto de práticas, exercícios, descritos como um movimento de retorno (retirar-se, reconhecer-se), de recuo (refluir-se, retrain-se, instalar-se), de conduta (tratar-se, curar-se, reivindicar-se, liberar-se, desobrigar-se), de soberania (ser mestre de si, alegrar-se consigo, satisfazer-se consigo). Isto tudo caracteriza a mutação do cuidado de si numa prática autônoma, autofinalizada e pluralizada em suas formas.

Se no momento socrático o cuidado de si tinha sua importância na *hora*, ou seja, um determinado momento da vida, e era destinado àqueles comprometidos com o governo da *pólis*, na filosofia helenístico-romana, o cuidado de si passa a ser um princípio incondicionado, que pode ser aplicado a todos, perdendo seu antigo caráter estatutário. A

despeito da ampliação desta abrangência haverá, no entanto, a necessidade de pertencimento a um grupo, em geral religioso ou então ter a possibilidade de praticar o ócio cultivado (*skholé*), condições estas que representam formas de exclusão. Contudo, mesmo que proclamado a todos, apenas alguns praticaram de fato o cuidado de si.

Já não é mais a adolescência o período privilegiado, mas toda a vida do indivíduo. O cuidado de si passa a ser uma preparação para a completude do sujeito que se dará na velhice. Além da ampliação da faixa etária à qual se destinava o cuidado de si, neste segundo momento, a prioridade deixa de ser o cuidado de si mediatizado pela cidade, para concentrar-se no eu, portanto a finalidade passa a ser o si mesmo, uma “*autofinalização da relação consigo*” (FOUCAULT, 2004a, p. 104). Segundo Foucault, a partir dos pós-socráticos, a filosofia passou a se ancorar em torno do que chamava *tékhne toû biou*, a arte da vida, afirmando cada vez mais o eu como objeto de cuidado, e identificando a arte da existência com a arte de si mesmo. (FOUCAULT, 2004a, p. 219).

Em Platão, uma determinada ação era ao mesmo tempo catártica e política. Isto ocorre por três vínculos: finalidade, reciprocidade e implicação. No vínculo da implicação, ao praticar a catarse de si, a alma descobre o que é e o que sempre soube, sob forma de reminiscência, o que lhe permite fundar a ordem da cidade. No vínculo da reciprocidade, salvando-se a si mesmo, salva-se a cidade e salvando a cidade, salva-se a si mesmo. Enfim, no vínculo da finalidade, à medida que se ocupar consigo mesmo para conhecer, permitirá ocupar-se com os outros que serão governados politicamente (FOUCAULT, 2004a, p. 217). Entretanto, nos séculos I e II ocorreu uma dissociação entre o catártico e o político, o cuidado de si despreendeu-se do cuidado dos outros, e o passou a ser o objetivo final.

Em Platão, o tema da salvação relacionava o cuidado de si com o cuidado dos outros, afinal, era preciso se salvar para salvar os outros; a salvação é intermediada pela cidade. No período cristão, a salvação se colocou num limite que garantia a passagem da morte para a imortalidade, entre este mundo e outro, do mal ao bem. Além deste caráter binário, estava vinculada a dramaticidade e era exercida duplamente, por si mesmo e por um outro, o que tornava necessária a renúncia de si mesmo. No período de ouro salvar-se era um ato que se realizava por toda a vida, apenas por si mesmo, garantindo o acesso a si mesmo, possibilitando a felicidade própria, o domínio de si, extinguindo as perturbações da alma – *ataraxia* - e possibilitando a auto-suficiência – *autarcia*. Salvar os outros se tornou um benefício suplementar, mas um efeito necessário, é claro, da própria salvação. (FOUCAULT, 2004a, p. 227).

Em Epicuro, o cuidado de si possuía duas funções diferentes: a *paraskheué*, isto é,

preparar-se para a vida quando se é jovem, criar em si proteções contra os acontecimentos; e também rejuvenescer, desprendendo-se do tempo na velhice. Filosofar era o mesmo que cuidar de si e era uma tarefa para uma vida inteira, e não apenas para um momento específico dela como vimos no *Primeiro Alcibíades*. Podemos constatar isto em uma das exortações mais belas de toda filosofia, o famoso trecho da *Carta de Epicuro à Meneceu*, compilada por Diógenes Laércio em *Vida, Doutrinas e Sentenças dos Filósofos Ilustres*, citada por Michel Foucault na *Hermenêutica do Sujeito*:

Quando se é jovem, não se deve hesitar em filosofar e, quando se é velho, não se deve deixar de filosofar. Nunca é demasiado cedo nem demasiado tarde para ter cuidados com a própria alma. Quem disser que não é ainda ou não é mais tempo de filosofar assemelha-se a quem diz que não é ainda ou não é mais tempo de alcançar a felicidade. Logo, deve-se filosofar quando se é jovem e quando se é velho, no segundo caso [quando se é velho portando; M.F.] para rejuvenescer no contato com o bem, para a lembrança dos dias passados, e no primeiro caso [quando se é jovem; M.F.] a fim de ser, embora jovem, tão firme quanto um idoso diante do futuro (FOUCAULT, 2004a, p. 108).

No período de ouro, a preocupação do mestre do cuidado de si tinha como prioridade a crítica e a correção e há uma aproximação com a medicina surgindo a noção fundamental de *therapeúein heautón*, curar-se, ser servidor de si mesmo. Não se tratava mais tanto de superar a ignorância, mas de corrigir as imperfeições do indivíduo, livrá-lo de seus vícios. O elemento fundamental era se tornar o que nunca se foi, ou seja, construir sua própria subjetividade. Um dos pontos significativos da cultura do cuidado de si era o desaprender (*dediscere*), aparar o ensino e os hábitos auferidos quando criança da família e dos professores de retórica. Foucault atribui esta função crítica de si mesmo ao desvio da concentração do cuidado de si do fim da adolescência para a vida adulta. O aprendizado da virtude ocorria de maneira negativa, no desaprender dos vícios e para tal era necessário identificar as doenças da alma, como por exemplo, numa noção fundamental do estoicismo, a *stultitia*, agitação, dispersão do pensamento, invasão da alma pelo que lhe era exterior, estado de deriva em que nada se lembrava, nem almejava objetivo algum.

Quem não teve ainda cuidados consigo encontra-se neste estado de *stultitia*. Portanto, a *stultitia* é se quisermos, o outro pólo em relação à prática de si. [...] podemos dizer que o *stultus* é, antes do mais, aquele que está à mercê de todos os ventos, aberto ao mundo exterior, ou seja, aquele que deixa entrar em seu espírito todas as representações que o mundo exterior lhe pode oferecer. Ele aceita estas representações sem as examinar, sem saber analisar o que elas representam (FOUCAULT, 2004a, p. 162).

A vontade do *stultus* vagueava de um objeto a outro, em nada se fixava, ao ser condicionada pelo que era de fora, não era uma vontade livre. A vontade independente, aquela que não era determinada pelos objetos exteriores, só queria um objeto: o eu. Portanto, para vencer a *stultitia* era preciso uma reorientação da vontade de modo a fazê-la querer o si mesmo e ninguém estava assim tão bem de ‘saúde’ que possa sair sozinho deste estado.

Portanto, no período áureo, o mestre continuava a ser igualmente necessário, mas não era alguém que sabia o que o outro não sabia, e assim transmitia algo. Tampouco, era o que sabia que o outro não sabia, e conseqüentemente, sabia fazê-lo descobrir este não-saber (FOUCAULT, 2004a, p. 160). Portanto, não era um educador tal como o concebemos hoje, alguém que transmite conteúdos e habilidades ou ensina verdades, mas alguém que fazia o discípulo se deslocar do modo de ser no qual estava. Aqui Foucault sublinha a importância de distinguir entre *educare* e *educere*. Não se trata de instruir (*educare*), mas sim de ‘fazer sair, estender a mão’ (*educere*). (FOUCAULT, 2004a, p.165).

Epicteto reformulou a tese socrática de que só cometia o mal quem ignorava o bem. Cometer o mal era buscar a utilidade de algo sem se dar conta de seu aspecto nocivo. Tomar como verdadeiro uma coisa que não é. Para fazer o discípulo perceber esta situação era preciso mostrar que, quando ele estava fazendo o que pensava ser útil, podia de fato estar fazendo exatamente o que não queria, ou seja, o mal.

Isto nos traz à tona dois conceitos estoicos: o *elenktikós* e o *protréptikós*. O primeiro fazia referência à distinção entre a verdade e o erro, à capacidade de refutar os erros. *Protréptikós* era o termo que indicava o ensinamento que possibilita orientar a alma na direção correta. Aquele que reunia estas duas qualidades tinha melhores condições de guiar o outro a voltar-se para si próprio e pela palavra, conduzia o discípulo em sua batalha interior na direção correta. O fracasso, nesta empreitada, revelava a falta não daquele que é guiado, mas sim do próprio guia, e sobre isto Foucault nos diz que: ‘temos aí, [...] um belo exemplo indicativo de um ensinamento endereçado aos que, por sua vez, ensinarão ou antes dirigir as consciências.’ (FOUCAULT, 2004a, p. 172).

Outro tema fundamental do período greco-romano do cuidado de si era a amizade. Em Epicuro, a amizade era uma forma do cuidado de si. Ela teve seu início nas trocas sociais que vinculavam os homens e sua utilidade consistia exatamente nestas trocas. Entretanto, a amizade devia ser desejada não por sua utilidade, mas por ela mesma. A utilidade era entendida como uma confiança, uma esperança no futuro, e não devia ser banida e deveria ser desejada porque era parte da felicidade. A felicidade (*makariótes*) era saber que nos protegemos dos males do mundo, atingindo a *ataraxia*, a ausência de perturbações. Na

amizade, só buscaríamos o si mesmo, a própria felicidade e o que proporcionamos aos outros é uma sobra.

A *makariótes* é a certeza desta independência em relação aos males. E esta independência em relação aos males nos é assegurada por várias coisas, entre elas a seguinte: da existência dos nossos amigos recebemos não tanto um ajuda real quanto a certeza e a confiança de podermos receber esta ajuda (FOUCAULT, 2004a, 239).

A utilidade, que é ocasião de amizade, não deve ser abolida. É preciso mantê-la até o fim. Mas o que dará função à utilidade no interior da felicidade é a confiança que dedicamos aos nossos amigos que são, para conosco, capazes de reciprocidade.[...] Mas a utilidade que obtemos de nossa amizade e, conseqüentemente, a utilidade que nossos amigos obtêm da que lhes dedicamos, são um excedente no interior desta busca da amizade para si mesmo (FOUCAULT, 2004a, 240).

Para Epicuro o mundo estava de tal forma organizado, que cada vez que um ser racional procurava o próprio bem, acabava desencadeando o bem para outros. (FOUCAULT, 2004a, 241).

A conversão era outra técnica interessante para acompanharmos após o momento socrático. Em Platão, a conversão nunca chegou a se constituir tematicamente, e aparecia sob a forma de *epistrophé*. Esta se manifestava em etapas: o desvio das aparências, o retorno a si, que desencadeava a descoberta da própria ignorância e da necessidade do cuidado de si, a reminiscência e finalmente a contemplação das essências, da verdade e do Ser.

Nosso argumento vem provar que essa faculdade é inata à alma, como também o órgão do conhecimento; e assim como o olho não pode virar-se da escuridão para a luz sem que todo seu corpo o acompanhe, do mesmo modo esse órgão, juntamente com toda a alma, terá de virar-se das coisas percíveis até que se torne capaz de suportar a vista do ser e da parte mais brilhante do ser. A isso damos o nome de bem [...].

A educação não será mais que a arte de fazer esta conversão, de encontrar a maneira mais fácil e mais eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista á alma, pois vista ela já possui; porém, mas por estar a olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção (Platão, *A República*, VII 518c-d).

A conversão greco-romana a si mesmo não estava mais relacionada com a oposição entre dois mundos, como na *epistrophé*. O retorno a si mesmo passou a se dar exatamente neste mundo pela oposição entre o que de nós depende e o que não depende de nós, estabelecendo uma completude, adequando-nos a nós mesmos. Diferente da necessidade do conhecimento, o fundamental passou a ser o trabalho, a prática, a *áskesis*.

Sintetizando, as transformações realizadas no cuidado de si no período de ouro, fizeram com que ele deixasse de ser um apêndice, ou substituto pedagógico. Ele passou a se estender por toda a vida, identificando-se com a arte de viver. Deixou de ser uma passagem para cuidar dos outros, da cidade, e passou a ser autofinalizado em si mesmo.

## **2.4 A RENÚNCIA DE SI MESMO**

Foucault localiza entre os séculos III e IV a consecução plena da antiga filosofia pagã: o período cristão ou ascético monástico do cuidado de si. A *epiméleia heautoû*, justificou muitos elementos do cristianismo como a libertação do matrimônio e o ascetismo cristão. Nestes tempos, o conhecimento de si estava atrelado à verdade revelada na Bíblia. Ocorreu uma relação recorrente entre o conhecimento de si, o conhecimento da verdade e o cuidado de si mesmo. O autoconhecimento e a purificação tornaram-se condições necessárias para ter acesso à verdade. As técnicas de si mesmo eram utilizadas para localizar e evitar as tentações, ilusões e seduções interiores. Diferente do período de ouro, o objetivo do conhecimento de si não era mais a conversão a si mesmo e sim uma renúncia de si mesmo (FOUCAULT, 2004a, p. 219). Uma vez considerando o amor a si mesmo como fonte de inúmeros erros morais do ponto de vista cristão, o cuidado com os outros passou a representar um verdadeiro e inédito desinteresse por si mesmo.

Segundo Foucault, por incrível que pareça, não é na ciência, mas sim na teologia que encontramos os princípios que possibilitaram o desprendimento da filosofia do cuidado de si. Isto ocorreu porque a teologia cristã foi construída sobre uma fé com características universais e por um sujeito capaz de conhecer apenas quando inspirado por Deus, entendido como seu modelo e criador (FOUCAULT, 2004a, p. 36), ou seja, a transfiguração necessária para acessar a verdade passou a depender de uma graça divina e não de si mesmo. O cristianismo é uma época em que a teologia rompe com a necessidade de transformação para o acesso à verdade, ela é um “tipo de conhecimento de estrutura racional que permite ao sujeito – enquanto sujeito racional e somente enquanto sujeito racional – ter acesso à verdade de Deus, sem condição de espiritualidade” (FOUCAULT, 2004a, p. 235). E esse rompimento com a espiritualidade antiga continuou inclusive para além do quarto século, no último período do pensamento cristão, por meio da escolástica (FOUCAULT, 2004a, p. 235).

A distinção entre filosofia e espiritualidade nos ajudam a entender o pioneirismo do cristianismo em se desprender da espiritualidade antiga, abrindo caminho para a ciência

moderna. A filosofia, para Foucault, é uma determinada maneira de pensar, “uma forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2004a, p. 19). Ao estabelecer uma demarcação para conhecer a verdade, como na racionalidade subordinada à fé, ou na não contradição com a verdade revelada, descartando a necessidade de transformação da alma por si mesma, o cristianismo rompe com a espiritualidade. A espiritualidade, não estava preocupada com o conhecimento, mas com uma série de práticas e experiências as quais constituíam o sujeito, isto é, que faziam o sujeito ser.

A espiritualidade, em primeiro lugar, e em sua relação com a verdade, não concebia o homem, desde já, como capaz de acessar a verdade: para ter a verdade, o sujeito tinha que se transformar-se. Em segundo lugar, esta modificação do sujeito, esta conversão, assumia muitas maneiras, mas, de forma geral, ela provocava um movimento que mudava o sujeito, alterando sua condição, e provocando uma ascensão, que trazia, até ele, a luz da verdade. Foucault designa por *Eros* essa transformação de movimento e outra maneira transformadora do sujeito era pelo trabalho, o qual era uma longa elaboração de si pela *askésis*.

*Eros e askésis* são, creio, as duas grandes formas com que, na espiritualidade ocidental, concebemos as modalidades segundo as quais o sujeito deve ser transformado para, finalmente, tornar-se sujeito capaz de verdade (FOUCAULT, 2004a, p. 20).

Ao efetuar estes procedimentos espirituais, o sujeito, no seu contato com a verdade, recebia um ‘efeito de retorno’, provocando em si uma transfiguração, ou melhor, uma completude sentida como paz e tranquilidade.

## **2.5 O MOMENTO CARTESIANO: A EXALTAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Como já vimos, durante a antiguidade, as práticas espirituais e o acesso à verdade estiveram sempre ligados. Mesmo na gnose, o ato do conhecimento era repleto de práticas espirituais secretas. Sendo assim, a *epiméleia heautoû*, o cuidado de si, ou seja, as regras espirituais transformadoras, sempre foram condições para se chegar à verdade, à exceção compreensível de Aristóteles, já que ele será considerado o grande inspirador da filosofia moderna.

O trabalho empreendido por Foucault encontra sua origem em questões as quais visam à busca das razões pelas quais a história da filosofia privilegiou o conheça a ti mesmo, em

detrimento do cuidado de si.

Surpreendentemente, a tarefa de ocupar-se consigo mesmo produziu, nos primeiros séculos do cristianismo, regras morais mais severas, as quais devem ser atribuídas aos estóicos, cínicos e epicuristas, e não aos cristãos.

As várias reformulações, na antiguidade, do cuidado de si como práticas filosóficas ou espirituais sempre tiveram um valor positivo, remetendo-nos a uma moral afirmativa. Entretanto é possível que este deter-se sobre si mesmo nos pareça hoje um tanto egoísta, seja como algo difícil de ser realizado, presunção a respeito de atributos pessoais ou uma preocupação exagerada com a formação moral própria, seja como um recuo triste e melancólico, decorrente da decepção no lidar com a moral coletiva, e no subsequente conformismo com uma volta a si mesmo.

Paradoxalmente, as regras rígidas de um ocupar-se consigo mesmo foram adaptadas a contextos diferentes, como na visão cristã de renúncia de si, ou modernamente, na preocupação com os outros, de maneira classista ou nacionalista. Apesar disto também ter contribuído para a ocultação histórica do cuidado de si, é nas relações com a verdade, e mais precisamente sob a influência cartesiana, que ocorreu uma exaltação do *conheça-te a ti mesmo*, em detrimento do cuidado de si. Descartes situa no conhecimento de si a certeza da própria existência<sup>44</sup>, e torna este o único início inquestionável para a verdade.

Parece-me que o “momento cartesiano”, mais uma vez com muitas aspas, atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleia heautoû* (cuidado de si)” (FOUCAULT, 2004a, p. 18).

<sup>44</sup> Desde a publicação da *História da Loucura* em 1961, o pensamento de Foucault sobre Descartes motivou uma querela com Derrida, principalmente em torno do argumento da loucura e do sonho e que não abordaremos neste trabalho. A este respeito, indicamos a leitura dos textos: FOUCAULT, Michel. Prefácio (Folie et dérason), Resposta a Derrida, In: **Ditos & Escritos I** (Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006 e também o apêndice Meu Corpo, Este Papel, Este Fogo. In: **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva. 2007. DERRIDA, Jacques. Cogito e a História da Loucura. In: **A Escrita e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995; e também o texto de Macherrey, Pierre. **Le débat Foucault-Derrida autour de l'argument de la folie et du revê**. Disponível em <<http://www.univ-lille3.fr/set/sem/Macherrey13112002.html>>. De qualquer forma, não é a toa que Foucault chama este momento de cartesiano sempre entre aspas, o cogito de Descartes é um ponto importante para justificar a exaltação do conhecimento na modernidade, mas sofrerá transformações. Assim, partindo de Kant, Foucault nota um duplo deslocamento do cogito moderno em relação ao cogito de Descartes: primeiramente, o cogito moderno, diferente do cartesiano, não é a forma geral de todo pensamento (inclusive do erro e da ilusão); no cogito moderno, trata-se de fazer valer a distância que separa e, ao mesmo tempo, une o pensamento com o não pensamento; em segundo lugar, o cogito moderno, mais que uma descoberta, se apresenta como uma tarefa, a de explicitar a articulação entre pensamento e não pensamento. Por isto, no cogito moderno o “eu penso” não conduz a evidência do “eu sou” (FOUCAULT, 1966, p. 334-335).



Sendo assim, a história da verdade encontra sua modernidade no momento cartesiano, quando se torna aceitável o pensamento de que somente o conhecimento proporciona o acesso à verdade, sem a necessidade de uma transformação do sujeito. A partir daí, as condições para o acesso à verdade não serão mais de ordem espiritual. Serão condições intrínsecas, surgidas do interior do conhecimento, expressas em regras objetivas e formais que o próprio conhecimento deverá seguir para chegar à verdade, e assim surge o método. Outras condições serão extrínsecas: a loucura, por exemplo, será um impedimento; e o acesso aos estudos e ajustes morais relacionados à pesquisa tornar-se-ão fundamentais para encontrar a verdade.

Descartes é um marco, mas não seria assim se não tivessem ocorrido uma série de mudanças que possibilitaram e amplificaram este momento. Foucault também não se esqueceu de Kant ao lhe atribuir uma “virada suplementar que consiste em dizer: o que não somos capazes de conhecer é constitutivo, precisamente, da própria estrutura do sujeito cognoscente, fazendo com que não o possamos conhecer” (FOUCAULT, 2004a, p. 234). Isto torna o preceito da necessidade de transformação, que marcava o cuidado de si, uma idéia contraditória com o pensamento moderno.

Quando a verdade entra em sua modernidade, já não lhe caberá mais beneficiar ou recompensar o sujeito, como na concepção anterior de salvação cristã, e o resultado moderno disto será um relacionamento com a verdade baseado no acúmulo histórico de conhecimento, ou algum outro benefício psicológico ou mesmo social.

A idade moderna das relações entre sujeito e verdade começa no dia em que postulamos que o sujeito, tal como ele é, é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito (FOUCAULT, 2004a, p. 24).

Entretanto, Foucault esclarece que este momento moderno das relações entre sujeito e verdade não se refere a uma data ou a uma pessoa. O processo do abandono do trabalho espiritual sobre si mesmo como condição para a verdade ocorreu muito antes, na teologia, e não diz respeito à ciência. A ciência de então, mantinha a idéia de práticas espirituais transformadoras do sujeito, como podemos observar na alquimia. E mesmo depois de Descartes, não houve um corte definitivo nem uma ruptura com o cuidado de si, e podemos encontrar traços da necessidade de transformação do sujeito em Espinosa, Kant, Hegel, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Husserl e Heidegger. E, tanto na psicanálise como no marxismo, a *epiméleia heautoû* é encontrada no centro destes saberes, apesar de nenhuma das duas terem assumido, com clareza, as condições espirituais de acesso à verdade. Inclusive,

para Foucault, é somente com Lacan que a relação entre sujeito e verdade é problematizada novamente.

Apesar de concebermos a elaboração cartesiana na sua relação com o acesso à verdade, Foucault a distingue do trabalho feito na antiguidade, à medida que modernamente não podemos falar mais de acesso a verdade, afinal não é preciso mais se mover, a verdade a partir de agora será um domínio de objetos (FOUCAULT, 2004a, p. 236).

Tal busca, empreendida por Foucault em vista de um princípio tão antigo, como o cuidado de si e suas transformações, pode gerar uma grande contribuição para entender o sujeito moderno, a história da subjetividade e suas práticas e mesmo a educação como construtora de determinado tipo de sujeito.

### 3 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

*Quem sabe um dia  
Quem sabe um seremos  
Quem sabe um viveremos  
Quem sabe um morreremos!*

*Quem é que  
Quem é macho  
Quem é fêmea  
Quem é humano, apenas!*

*Sabe amar  
Sabe de mim e de si  
Sabe de nós  
Sabe ser um!*

*Um dia  
Um mês  
Um ano  
Um(a) vida!*

*Sentir primeiro, pensar depois  
Perdoar primeiro, julgar depois  
Amar primeiro, educar depois  
Esquecer primeiro, aprender depois*

*Libertar primeiro, ensinar depois  
Alimentar primeiro, cantar depois*

*Possuir primeiro, contemplar depois  
Agir primeiro, julgar depois*

*Navegar primeiro, aportar depois  
Viver primeiro, morrer depois*

Mário Quintana

Problematizar é pensar diferente daquilo que pensávamos antes. Problematizar é sair de um campo de saber, de uma memória, de uma forma de pensamento com a qual nos identificávamos. Neste sentido, problematizar envolve um deslocamento de si mesmo, é preciso sair de si mesmo para pensar diferente, e a emancipação ou liberdade é justamente a condição de possibilidade de poder praticar esta experiência, autoconstituindo-se como sujeito. E justamente por pretendermos problematizar a emancipação a partir do cuidado de si, que ousamos pensar seus impactos sobre a educação contemporânea.

Seria possível, dentro do formato institucional vigente na maioria das escolas, uma educação que, reduzindo a hipertrofia do conhecimento, inspirada nas práticas da filosofia greco-romana, retomasse a função transformadora da espiritualidade, possibilitando práticas de liberdade - como aquelas agrupadas em todo do cuidado de si - e uma construção estética de si mesmo?

É possível uma educação que não seja apenas para cumprir o que é determinado pelo Estado? É possível uma educação que não seja apenas um portal para o mercado de trabalho, e sua exigência pragmática de competências e habilidades? É possível aumentar os tempos e espaços da escola que não sejam somente focados nos conteúdos exigidos por vestibulares ou outros concursos?

Como o deslocamento da problematização de poder em Foucault pode nos ajudar a pensar os poderes que permeiam a escola?

Quais tipos de relações poderiam surgir do conceito de crítica foucauldiana aplicada às práticas educativas?

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em seu artigo segundo fixa como finalidade da educação brasileira, além de um indefinido desenvolvimento pleno do aluno, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. Poderíamos usar o cuidado de si para escapar das amarras de uma cidadania burguesa entendida apenas como obtenção de direitos e deveres?

Poderíamos esboçar inúmeros traços de investigação, mas para não perdemos o caráter de ensaio que norteia este trabalho, contentar-nos-emos com o desenvolvimento provisório e inacabado destas poucas questões, sem almejarmos jamais o solo estéril das respostas definitivas, mas como é próprio da filosofia, acumulando o impulso advindo de nossa amizade com as perguntas para saltos maiores e posteriores.

### 3.1 O EFEITO CARTESIANO E A PRÁTICA DE LIBERDADE

A primeira questão tem a ver com o modo como, também a educação, e não apenas a filosofia, encontra-se ainda sob os efeitos do momento cartesiano; a forma como nela predomina o “conhece-te a ti mesmo” sobre o “cuidado de si”, uma relação de posse externa do sujeito perante a verdade e não de auto-transformação do sujeito no jogo que constitui a verdade. Assim, poderíamos, por exemplo, examinar em que medida os currículos são organizados a partir de um modelo compartimentalizado em disciplinas que determinam os conhecimentos previamente e onde os professores são fundamentalmente transmissores de conteúdos específicos. Estes conhecimentos, por sua vez, são aferidos mediante exames que visam verificar sua apreensão. Poderíamos estudar de que maneira a finalidade desta educação está voltada bem mais para a informação e a formação de modelos subjetivos que reproduzam uma certa relação com o conhecimento

Apesar de se tratar de temas complexos, importa-nos sinalizar algumas orientações que a inspiração socrática e helenístico-romana nos pode ajudar a pensar. Diferentemente do ensino praticado hoje, os dispositivos socráticos em torno do cuidado de si, mais do que transmitir certas verdades, procuravam instalar uma certa relação com a verdade, relação de inquietação, de ausência de certeza, de interrogação, de espaço de autotransformação. A mestria socrática, tal como aparece nos diálogos primeiros de Platão, não é um tipo de saber, mas uma relação com o saber e com a ignorância; a ignorância não é para Sócrates apenas a ausência de saber, mas, sobretudo, uma potência para ser e viver de uma outra maneira.

A possibilidade da simples transmissão da sabedoria característico do cuidado de si por um mestre ou professor nos parece tremendamente problemática, pois esse saber está longe de ser um conteúdo que pode ser transmitido, antes disso, como já vimos, requer um cuidado transformador e constante do sujeito.

– Aqui, Sócrates! Reclina-te ao meu lado, a fim de que ao teu contato desfrute eu da sábia idéia que te ocorreu em frente de casa. [...] Sócrates então senta-se e diz: – Seria bom Agatão, se de tal natureza fosse a sabedoria que do mais cheio escorresse ao mais vazio[...] (PLATÃO, *Banquete*, 175d).

Mesmo quando observamos uma mudança no aluno, apesar do esforço transmissor do professor, como naquelas situações em ele adota uma nova atitude crítica, ética ou estética de si mesmo, estamos diante de um fenômeno que surge apesar da prática pedagógica da transmissão, e não graças a ela. Nesse caso, a ação do professor seria muito mais justificada se

fosse coadjuvante da construção de cada aluno por ele mesmo em vez de se focar no conteúdo.

Conseqüentemente, não é para um saber que substituirá sua ignorância que o sujeito deve tender. O indivíduo deve tender para um status de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há que substituir o não-sujeito pelo status de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo mesmo. Há que constituir-se como sujeito e é nisto que o outro deve intervir (FOUCAULT, 2004a, p. 160).

O sujeito é reconstruído historicamente, de maneira oposta à abordagem cartesiana pois “o sujeito não é uma substância. É uma forma, e esta forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesmo” (FOUCAULT, 2004b, p. 275). Disto, decorrem relações diferentes conforme as práticas efetuadas pelo sujeito. O sujeito que vai votar em uma assembléia não é o mesmo tipo de sujeito que está procurando satisfação sexual. Quando Foucault destaca o caráter esporádico da auto-identificação da forma é para, em contrapartida, ressaltar o caráter autotransformador do sujeito. Assim o que interessa a Foucault é justamente a história destas diferentes formas pelas quais passa o sujeito, toda a sua obra é uma ‘História crítica do pensamento’, e não é simplesmente uma avaliação dos erros ou descoberta de causas ocultas para o que pensamos hoje. O ponto central é sempre a modificação e formação das relações entre sujeito e objeto:

Se por pensamento se entende o ato que coloca, em suas diversas relações possíveis, um sujeito e um objeto, uma história crítica do pensamento seria uma análise das condições nas quais se formaram ou se modificaram certas relações do sujeito com o objeto, uma vez que estas são constitutivas de um saber possível. Não se trata de definir as condições formais de uma relação com o objeto: também não se trata de destacar as condições empíricas que puderam em um dado momento permitir ao sujeito em geral tomar conhecimento de um objeto no real. A questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu *status*, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento; em suma, trata-se de determinar o seu modo de “subjetivação”; pois este não é evidentemente o mesmo quando o conhecimento em pauta tem a forma de exegese de um texto sagrado, de uma observação de história natural ou de análise do comportamento de um doente mental. Mas a questão é também e ao mesmo tempo determinar em que condições alguma coisa pôde se tornar objeto para um conhecimento possível, como ela pôde ser problematizada como objeto a ser conhecido, a que procedimento de recorte ela pôde ser submetida, que parte dela própria foi considerada pertinente. Trata-se, portanto, de determinar seu modo de objetivação, que tampouco é o mesmo de acordo com o tipo de saber em pauta (FOUCAULT, 2004b, p. 234-235).

A problematização das relações entre o sujeito e a verdade, em Foucault, resultou em

uma crítica severa dos universais antropológicos, seja da chamada natureza humana, da loucura, da sexualidade, da delinquência, e mesmo do “humanismo que defenderia os direitos, os privilégios e a natureza de um ser humano como verdade imediata e atemporal do sujeito” (FOUCAULT, 2004b, p. 237). A crítica ao humanismo e as filosofias do sujeito - existencialismo, fenomenologia e marxismo humanista - é um empreendimento constante na obra de Foucault. O humanismo é um conjunto de temas com conteúdos e valores variáveis. Assim, já houve um humanismo que servia de crítica ao cristianismo e um humanismo cristão que se opunha ao humanismo ascético, um humanismo contrário à ciência e outro que a exaltava. Tanto o nazismo como o stalinismo se diziam humanistas. “Não se deve concluir daí que tudo aquilo que se reivindicou como humanismo deva ser rejeitado, mas que a temática humanista é em si mesma muito maleável, muito diversa, muito inconstante para servir de eixo à reflexão” (FOUCAULT, 2005a, p. 346).

Foucault entende por humanismo o conjunto de discursos pelos quais o homem ocidental inventa soberanias, como a que diz que, mesmo não exercendo o poder, mesmo renunciando ao poder, nós somos soberanos. Ou então, a que afirma ser a alma soberana sobre o corpo, mais submetida a Deus, ou a que diz que a consciência é soberana na ordem do juízo, mas submetida à ordem da verdade, ou ainda aquela onde o indivíduo é o soberano de seus direitos, desde que submetido às leis da natureza ou às regras da sociedade, e para terminar, a liberdade fundamental, interiormente soberana, mas que exteriormente consente com seu destino. Assim, o humanismo é tudo aquilo que tem interdito a vontade de poder e excluído a possibilidade de tomá-lo. Para impedir o aprisionamento em que o humanismo nos colocou, devemos iniciar o desassujeitamento da vontade de poder mediante uma luta política, tomada como luta de classe, pela destruição do sujeito como pseudo-soberano, quer dizer, por um ataque cultural, supressão dos tabus, das limitações e divisões sexuais, pela prática da existência comunitária, pela ruptura de todas as proibições pelas quais se reconstitui e se reconduz o indivíduo normativo (FOUCAULT, 1994a, p. 226-227).

Reconhecemos o fato da escola contemporânea ser produzida por uma sociedade que supervaloriza o conhecimento como instrumento de poder. Dada sua associação com o saber, nas instituições de ensino encontramos o poder em uma forma extremamente produtiva, transmitindo saberes fundamentais para a inserção do indivíduo na sociedade e no mercado de trabalho, além de proporcionar subjetividades dóceis e disciplinadas. Como propor mudanças que não sejam utópicas para uma instituição que, apesar da apregoada crise, é extremamente eficiente em produzir subjetividades previamente determinadas? Se considerarmos que as mudanças universais nas organizações escolares, estão além da ação individual de alguns

professores, acreditamos que pequenas ações dentro da esfera de liberdade e resistência protagonizada por alunos e professores, podem produzir efeitos subjetivos extremamente revolucionários para seus autores, além de reduzir o risco de modelos prontos, abrindo caminho para a criatividade e diversidade. Tais ações poderiam ser da ordem do desmascaramento do poder soberano e de ações que incentivassem os alunos a exercerem o poder dentro e fora da escola, além da criação de novos tipos de associações de professores, grêmios estudantis, além de investigações e debates acerca das proibições impostas pela sociedade. Além disso, a adaptação das práticas de si e sua intercalação num espaço comprometido com a transmissão do saber pode ser uma experiência produtora de novas subjetividades, e só a expectativa deste fôlego de liberdade já é suficiente para justificar tentativas de um magistério como *askésis*, como trabalho de constituição de si mesmo, isto é, da formação de uma relação consigo mesmo que seja plena, auto-suficiente e capaz de produzir a transfiguração do sujeito.

Esta aproximação da educação com a *askésis* poderia nos remeter à tentativa contemporânea em tornar a ética um tema fundamental na educação. Todavia, para restabelecermos a importância da ética na educação não basta lhe atribuir *status* de tema transversal. A ética é o que fazemos conosco mesmos, uma dimensão de nós mesmos, nossos modos de vida, convertê-la em mais um conteúdo, mesmo que seja interdisciplinar, mas apenas teórico e distante do si mesmo de alunos e professores, significa condená-la ao esquecimento, o que torna o tema da ética como foi tratado em muitas escolas, como transmissão e repetição de conteúdos e valores, mais uma manobra para exacerbar o conhecimento em detrimento do cuidado de si.

Por distantes que essas reflexões possam parecer, não se trata de pensar a educação como utopia, o professor não é um profeta que proclama verdades distantes. O professor é um intelectual e como tal deveria estar comprometido com o presente. O professor tem certo poder na constituição de si e de sua prática. Trata-se, portanto de procurar em seu fazer diário, apesar das regras vigentes da escola, usar os momentos e locais de reações possíveis, proporcionando experiências emancipadoras, práticas de liberdade, que possibilitem a emergência do novo, nele mesmo e nos alunos. Não se trata, portanto, de propor uma revolução universal, ou de um novo modelo de educação, mas de uma ação de micropolítica, de resistência, que cada um pode fazer em seu espaço de atuação, construindo a própria subjetividade.

Fundamentalmente, mediante a introdução do conceito de governo



(deslocamento teórico no eixo do poder) como *des-dobra* da linha de poder, será possível dobrá-la para dentro, produzindo uma auto-afetação; o si ou a subjetivação. O indivíduo está agora capacitado para aplicar o poder sobre si, com o objetivo de criar uma relação satisfatória consigo, ou seja, tem-se um indivíduo dotado de capacidade de resistência. Trata-se de uma subjetividade autônoma e anárquica, que se opõe a interpretações neoliberais (ORTEGA apud PORTOCARRERO, 2006a, p. 11).

Não propomos que abandonemos as lutas coletivas por mais liberdade, autonomia ou direitos na educação, mas cabe lembrar que em Foucault, a libertação deve ser problematizada de tal forma que rompa com as categorias natureza humana, alienação ou repressão, evitando o risco de pensar que basta destruir os mecanismos de coibição para estabelecer uma relação positiva consigo mesmo:

Não quero dizer que a libertação ou que essa ou aquela forma de libertação não existem: quando um povo colonizado procura se liberar do seu colonizador essa é certamente uma prática de libertação, no sentido estrito. Mas é sabido, nesse caso aliás preciso, que essa prática de libertação não basta para definir as práticas de liberdade que serão em seguida necessárias para que esse povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias da sua existência ou da sociedade política. É por isso que insisto sobretudo nas práticas de liberdade [...] (FOUCAULT, 2004b, 265-266).

Foucault não estende um poder específico, como o poder político a todas as atividades humanas, mas ele diz que tanto na família, na escola ou na política existem várias relações de poder para serem exercidas. Em quaisquer destas relações é possível encontrar uma exacerbação do poder sob a forma de dominação, o que fixa e imobiliza as relações de poder, impedindo a sua reversão e movimento. Nos casos em que o poder é exercido de maneira unilateral, não existem práticas de liberdade, porque uma condição para elas é justamente a libertação da dominação (FOUCAULT, 2004b, 266-267). Por isto, no mundo greco-romano não ser escravo de ninguém, ou seja, não ser dominado, era uma preocupação constante, mas que não parava aí e se dirigia também à subjetividade:

A liberdade é, portanto, em si mesma política. Além disso, ela também tem um modelo político, uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle, chamada de arché – poder, comando (FOUCAULT, 2004b, 270).

Em Foucault, a ética é justamente a prática da liberdade, numa relação circular em que a liberdade é a condição ontológica da ética. Na antiguidade, a ética se estabeleceu em torno

do preceito do cuidado de si, de tal forma que era preciso conhecer as verdades, prescrições e regras de conduta para trabalhar sobre si e praticar a liberdade, para assim construir um *ethos* que fosse bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que pudesse servir de exemplo, de inspiração para os demais. E se quisermos aprender as práticas que tornam possível o *ethos*, é preciso entrar num jogo de verdade, mesmo que seja um jogo transmissor de conhecimentos, tomando todo cuidado para não exercer a autoridade como dominação.

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *ethos*, de prática de si e de liberdade (FOUCAULT, 2004b, 284-285).

Para recuperarmos essa ética libertária, com a educação, evitando os efeitos de dominação na escola, é preciso antes perceber a dimensão do poder e sua ação sobre as subjetividades na atualidade.

### **3.2 A VIDA COMO OBJETO DE PODER**

Segundo Foucault, o poder soberano deriva do *patria potestas* romano e, como já vimos, era um poder que dava ao chefe de família romano até mesmo o direito de tirar a vida dos filhos e dos escravos. Nos relações feudais, esse direito de vida e de morte, exercido pelo soberano sobre seus súditos, assumiu uma forma mais atenuada, já não era mais absoluto, e estava condicionado aos casos em que a vida do monarca estava ameaçada. Assim, nas situações em que ele tinha sua existência ameaçada por inimigos externos, podia pedir aos súditos que arriscassem a própria vida em sua defesa, caracterizando um tipo indireto de direito de vida e de morte. Quando algum súdito se rebelava, desobedecendo as suas leis, o soberano também podia castigá-lo com a morte. “O poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e finalmente da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la” (FOUCAULT, 1988, 148).

Uma das questões colocadas por Foucault em seu curso no *Collège de France* de 1975

e 1976, *Em defesa da sociedade*, aborda se o conceito de guerra é apropriado para analisar as relações de poder.

Com a evolução dos Estados desde o começo da Idade Média, parece que as práticas e as instituições de guerra seguiram uma evolução visível. Por um lado, tiveram tendência a se concentrar nas mãos de um poder central que era o único a ter direito e os meios de guerra; desse modo, elas se ausentaram, lentamente, da relação de homem a homem, de grupo a grupo e uma linha de evolução os conduziu a serem de mais a mais um privilégio de Estado. Por outro lado, e por via de consequência, a guerra tende a se tornar um apanágio profissional e técnico de um aparelho militar cuidadosamente definido e controlado. Em poucas palavras: uma sociedade inteiramente atravessada por relações guerreiras foi sendo substituída pouco a pouco, por um Estado dotado de instituições militares. (FOUCAULT, 1997, p. 75).

Foucault analisa o poder do ponto de vista das guerras, dos confrontos e lutas, e também do ponto de vista do direito, em termos jurídicos, e cria uma distinção oposta entre o conceito de soberania e dominação. A soberania é uma categoria jurídica fundamental da filosofia política moderna. A dominação é concebida como luta, portando afastando-se muito do significado marxista de exploração.

O poder disciplinar surge entre o final do século XVIII e o início do século XIX como uma nova forma de poder, que ocultava o seu exercício e mantinha-se oposta à soberania, “caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos” (REVEL, 2005, p. 35)

Sintetizando, podemos dizer que o poder soberano se exercia sobre o indivíduo na sociedade, sobre a terra e seus produtos. Seus objetos principais são os bens e as riquezas.. Exercia-se pela tributação e arrecadação de impostos. Era praticado de forma contínua. Supunha a existência física do soberano, o corpo da lei, o contrato, a codificação, o direito, o Estado. Assumia a forma de monarquia, a visibilidade do soberano e a invisibilidade dos súditos.

O poder disciplinar relacionava-se ao indivíduo, ao corpo e ao que ele faz, à anatomia política do corpo humano, à disciplina, à vigilância, à maximização da força, à sociedade disciplinar, à norma, à normalização, às instituições: escolas, oficinas, hospitais etc., às ciências humanas, à descontinuidade, à disciplina, à invisibilidade da disciplina e à visibilidade dos sujeitos.

O quadro<sup>45</sup> a seguir ajuda a visualizar o distanciamento entre os poderes soberano e disciplinar:

### Quadro 1: Poder Soberano e Poder Disciplinar

<b>Poder Soberano</b>	<b>Poder Disciplinar</b>
indivíduo-sociedade	indivíduo-corpo
terra e seus produtos	corpo
apropriação e expropriação de bens e riquezas	anatomia política do corpo humano
existência física do soberano	disciplina
Tributação	vigilância
produção de bens e riquezas	maximização da força
monarquia	sociedade disciplinar
lei	norma
codificação	normalização
Estado	instituições: escolas, oficinas, hospitais etc.
Direito	Ciências Humanas
continuidade	descontinuidade
contrato	disciplina
visibilidade do soberano e invisibilidade dos súditos	invisibilidade da disciplina e visibilidade dos sujeitos

Enquanto notamos uma oposição clara entre o poder soberano e o poder disciplinar, Foucault destaca que as transformações no poder ocorridas a partir do século XVII, na verdade assumiram dois desenvolvimentos complementares e interligados, sendo que o primeiro é justamente o que caracteriza o poder disciplinar:

Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: *anátomo-política* do corpo humano (FOUCAULT, 1988, 151) (grifo do autor).

---

<sup>45</sup> Inicialmente elaborado por Thamy Progrebinschi (2008).

O segundo seguimento, o biopoder<sup>46</sup>, Foucault localiza por volta da metade do século XVIII e assim o descreve:

[...] centrou-se no corpo-espécie, no corpo traspassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, como todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma bio-política da população* (FOUCAULT, 1988, 151) (grifo do autor).

Portanto, tanto as disciplinas do corpo, anatômicas e individualizantes, próprias do poder disciplinar; quanto as regulações biológicas especificantes das populações, representam ações próprias do poder sobre a vida, e sua função já não é mais matar como no poder soberano, mas sim fundar-se sobre a vida.

### Quadro 2: Poder Disciplinar e Biopoder<sup>47</sup>

<b>Poder Disciplinar</b>	<b>Biopoder</b>
indivíduo-corpo	população
corpo	vida
anatomia política do	biopolítica da espécie
corpo humano	humana
individualização	massificação
disciplina	regulamentação
vigilância	regulação
maximização da força	otimização da vida
sociedade disciplinar	sociedade de normalização
norma	norma
normalização	normalização
organo-disciplina da	regulamentação pelo
instituição	Estado
Instituições: escola, hospital, prisão	Mecanismos regulamentadores

<sup>46</sup> O biopoder é usado de forma distinta em outros textos de Foucault: *Em Defesa da Sociedade*, é usado “como uma transformação biologicista e estatal da “guerra de raças””; em *Segurança, Território e População e Nascimento da Biopolítica* “se insere no marco de análise da racionalidade política moderna, particularmente, no estudo da razão de Estado e o liberalismo”. (CASTRO, 2005, 70).

<sup>47</sup> PROGREBINSCHI, 2008.

Segundo Foucault o biopoder foi fundamental ao capitalismo, pois possibilitava controle e a docilidade necessária aos corpos utilizados nos aparelhos de produção econômicas, além de garantir a hierarquização social, distribuição diferenciada de riquezas, além dos efeitos de hegemonia.

O surgimento do biopoder nos remete à função de uma biopolítica, “que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, 151).

Outro elemento relacionado ao biopoder é a norma, constituída a partir das transformações da lei devido à integração da instituição judiciária em organismos de funções reguladoras, como os aparelhos médicos e administrativos. O poder em sua forma moderna se exerce cada vez mais em um domínio que não é a lei, mas a norma. Diferente da lei, a norma não reprime uma individualidade, mas a constitui e forma.

### Quadro 3: Norma e Lei

Norma	Lei
Atos individuais: comparação e diferenciação das regras a seguir	Atos individuais: <i>Corpus</i> de códigos e textos
Diferenciação dos atos individuais pela média	Especificação dos atos individuais pelo código
Quantifica e hierarquiza o valor dos atos	Qualifica os atos como permitidos ou proibidos
Homogeneiza e conforma	Separa e condena
Determina o exterior, a anormalidade, a diferença	Não tem exterior, concentra o aceitável ou não dentro da lei.

Para Foucault, tornamo-nos uma sociedade articulada pela norma, sob um sistema de vigilância e controle. Isto implica a classificação, qualificação, hierarquização e diagnóstico permanente dos indivíduos, e também o estabelecimento de limites e critérios de divisão. A medicina, por ser a ciência por excelência do normal e do patológico, exerce um papel de máxima importância neste processo (FOUCAULT, 1994b, p. 75-76).

Notamos em Foucault a distinção de dois tipos fundamentais de exercício do poder nas sociedades ocidentais modernas: a disciplina, que é o poder sobre os indivíduos, e a biopolítica, como o poder sobre as populações; ambas conformando o biopoder, cujo objeto é a vida, do ponto de vista biológico.

O conceito de normalização se refere a este processo de regulação da vida, dos indivíduos e das populações. As sociedades modernas não são apenas sociedades de disciplinarização, são sociedades de normalização, pois nelas se entrelaçam a norma da disciplina e a norma da regulação, abraçando a vida como um todo, orgânica e biologicamente, indo do corpo à população, utilizando as tecnologias de disciplina e de regulação.

O que caracteriza o bio-poder é a crescente importância da norma que distribui os vivos num campo de valor e utilidade. A própria lei funciona como norma devido a suas funções reguladoras. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de técnicas de poder centradas na vida. A principal característica das técnicas de normalização consiste no fato de integrarem no corpo social a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades (PORTOCARRERO, 2006a, p. 6).

A existência da norma faz com que as condutas do indivíduo sejam sempre remetidas a conjuntos comparativos, criados por vários dispositivos cuja função é medir capacidades, diferenciar os indivíduos, e criar uma medida capaz de traçar a linha divisória entre o normal e o anormal. Enquanto a lei executa a diferenciação baseada nos códigos jurídicos, estabelecendo a fronteira entre o permitido e o proibido, separando e dividindo, o papel da norma é homogenizar:

A normalização disciplinar consiste em traçar primeiro um modelo, um modelo ótimo que está construído em função de um determinado resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em tratar de conformar as pessoas, os gestos, os atos a este modelo. O normal é, precisamente, o que é capaz de adequar-se a esta norma, e o anormal, o que não o é. Em outros termos o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, mas sim a norma. Para dizer de outra maneira, a norma tem um caráter primariamente prescritivo, e a determinação e distinção entre o normal e o anormal resultam em possibilidades decorrentes dessa norma postulada. A causa do caráter primário da norma em relação com o normal, o fato de que a normalização disciplinar parte da norma à diferenciação final entre normal e anormal, gostaria de dizer, acerca do que ocorre nas técnicas disciplinares, que se trata mais de uma normação que de uma normalização (FOUCAULT apud CASTRO, 2006, p. 71).

Em Foucault, o poder passa por sucessivos deslocamentos, até chegar ao governo de si mesmo:

Com a passagem para a análise das tecnologias de governo, afirma Ortega, Foucault amplia, graças a Habermas, sua concepção do poder para um tipo determinado de relações entre indivíduos, ou seja, uma forma de relação social junto a outras. Assim, o conceito de poder é substituído pelo conceito de “governo”, considerado por Foucault mais operacional (ORTEGA apud PORTOCARRERO, 2006a, p. 24).

Desta forma, surge em Foucault uma outra concepção de poder, um poder subjetivo, independente da normalização e que atribui ao sujeito a capacidade de libertar-se da sujeição dos poderes externos, do biopoder e do poder disciplinar, constituindo-se à sua própria maneira, governando a si mesmo.

Assim como no hospital, na família e na prisão, o poder disciplinar e o biopoder encontram na escola mais um local para serem exercidos, a escola fabrica subjetividades conhecidas e determinadas pelo biopoder. As disciplinas escolares são uma forma produtiva e eficiente de lidar com o espaço e o tempo, vigilância e registro de informações, conforme o anseio por determinado tipo de sujeito, de mão-de-obra ou de cidadão almejado, pela sociedade, família, governo e mercado de trabalho. Como as disciplinas são um impedimento para nossa liberdade, precisamos pensar alternativas que criem outros mecanismos a serviço da produção de si mesmo. Trata-se de, na medida do possível, inventar novas técnicas eficazes, que organizando o espaço, o tempo e as informações, possibilitem as transformações de si mesmo<sup>48</sup>. Outro caminho seria pesquisar em que medida poderíamos estudar, testar e adaptar as disciplinas, regras e austeridades próprias do cuidado de si da antiguidade para os dias de hoje. Se as práticas pedagógicas ajudam o estudante a desenvolver, maximizar e motivar o seu contato com diversas áreas de saber, além do desenvolvimento de diversas capacidades, também podem ser um meio para a experiência de si mesmo.

Se concebermos a educação como um conjunto de técnicas transformadoras, como um trabalho ético que o indivíduo faz sobre si mesmo, poderemos dar um passo importante para resgatar a *parrhêsia* socrática, em que o indivíduo constrói-se eticamente, independente do que possa pensar a maioria. Podemos pensar a educação numa relação com a *parrhêsia* e a vida, que funcione como alternativa ao controle do biopoder, justapondo à redução da existência humana meramente produtiva e reprodutiva, o desenvolvimento de uma vida mais autêntica feliz e bela.

No que se refere ao platonismo, Foucault nos mostra que o caminho traçado no *Primeiro Alcibíades*, o objeto do cuidado é a alma, assumindo a forma do conhecimento; em

---

<sup>48</sup> Como exemplo, podemos citar as experiências de formação de professores e experiências de pensamento com crianças, desenvolvidos pelo professor Walter Omar Kohan (UERJ), o *philodrama* do professor Ricardo Sassone (UBA) e as propostas de ensino de filosofia defendidas pelo professor Sílvio Gallo (UNICAMP), e que possibilitam técnicas e práticas de liberdade visando transformações subjetivas por si mesmo. O trabalho de Sassone com professores de filosofia no Brasil pode ser encontrado na dissertação de mestrado de COSTA, Giovânia Alves: **Corpo: possibilidades para pensar e ensinar filosofia** : o *philodrama* como experiência de formação, 2008.



outro diálogo, no *Lacques*, o objeto do cuidado passa a ser a *bios*, ou seja a vida, e para efetuar este cuidado, é preciso formar a própria existência com regras e técnicas capazes de proporcionar uma vida bela (GROS, 2004, p.162).

[...] eu queria tentar mostrar, e mostrar a mim mesmo, como globalmente a existência, a *bios*, foi constituída no pensamento grego, e, eu creio, pela emergência e pela fundação da *parrhêsia* socrática, como a existência e a *bios* foi constituída como um objeto estético, como objeto de elaboração e de percepção estética, a *bios* como uma obra bela. E eu creio que tenho a abertura de um campo histórico de uma grande riqueza. Há, certamente, a fazer a história da metafísica da alma; há também a fazer quem é, até certo ponto, o outro lado e também a alternativa, uma história estilística de da existência, ou ainda uma história da vida como beleza possível<sup>49</sup>

Outro deslocamento importante em se tratando da vida, indicado por Foucault, diz respeito à ética estoica e cínica. Enquanto a ética estoica exigia necessariamente uma correspondência entre o agir e o falar, colocando a verdade à prova, ordenando a existência e trabalhando a verdade como regularidade; a ética cínica da *parrhêsia* colocava a própria vida à prova para verificar até que ponto as verdades realmente podem ser vividas, desenvolvendo uma verdade como ruptura, recusa e denúncia. Em ambas “não se trata da fundação de uma moral que busca o bem e se afasta do mal, mas da exigência de uma ética que persegue a verdade e denuncia a mentira” (GROSS, 2004, p. 166).

Infelizmente as práticas pedagógicas são usadas, muitas vezes, como um fim em si e não um meio, atreladas como estão a uma repetição impensada e acrítica. Acreditamos que a problematização destas ações é urgente, principalmente para que não sejam usadas apenas para transmitir verdades, ou memorizar saberes, mas para que também possibilitem a escola como espaço de resistência e criação de formas alternativas de existência.

As práticas pedagógicas poderiam se converter em fazeres produtores de liberdade, recusando-se à fabricação de subjetividade próprias da biopolítica, apresentando a verdade dos saberes como um jogo importante dentro das regras a que estamos submetidos, mas mesmo assim apenas um jogo, e não necessariamente único. Por outro lado, precisamos

---

<sup>49</sup> [...] “je voulais essayer de vous montrer, et de me montrer à moi-même, comment globalement l'existence, le *bios*, a été constituée dans la pensée grecque, et, je crois, par l'émergence et la fondation de la *parrhêsia* socratique, comment l'existence et le *bios* a été constitué comme un objet esthétique, comme objet d'élaboration et de perception esthétique, Le *bios* comme une œuvre belle. Et je crois qu'on a là l'ouverture d'un champ historique d'une grande richesse. Il y a, bien sûr, à faire l'histoire de la métaphysique de l'âme ; Il y a aussi à faire ce qui en est, jusqu'à un certain point, l'autre côté et aussi l'alternative, une histoire de la stylistique de l'existence, ou encore une histoire de la vie comme beauté possible “ FOUCAULT,

resistir às formas de normalização e homogeneização que submetem todo o corpo escolar às interferências de poderes e saberes exteriores, normalizados e inquestionados, que reduzem a educação a uma fábrica de recursos humanos. Sem descartar necessariamente a importância da formação para o trabalho, para nossa sobrevivência, devido às regras já estabelecidas pelo biopoder, é preciso possibilitar nos sistemas de ensino o trabalho artístico de uma vida bela, direcionada por uma alma que constrói a si mesma, atualizando a ética do cuidado de si.

### 3.3 A EDUCAÇÃO PELO QUE VEM DE FORA

O atual discurso pedagógico dominante, voltado para a qualificação, para a aquisição de habilidades e competências, afasta os sujeitos da possibilidade de estabelecerem certas relações consigo próprios, uma vez que é sempre um certo conhecimento de fora, exterior ao próprio sujeito, que permite o acesso à verdade sobre si, a seu pensar bem, a seu agir correto, a seu proceder responsável, a seu sentir solidário. “Enquanto a exigência das normas é interna ao organismo, a normalização que se estabelece na sociedade deve-se a uma escolha e uma decisão exteriores ao objeto normalizado” (PORTOCARRERO, 2006a, p. 7). A ampla gama de verdades das habilidades e competências já não é mais resultado de um movimento de transfiguração do próprio sujeito, mas de seu grau de conformidade a certos padrões antecipados e exteriormente estabelecidos.

Ao mesmo tempo em que importa discursos, a escola também exporta subjetividades moldadas conforme os padrões desejados, e, a este respeito, não podemos esquecer a metáfora inspiradora de Foucault quando tratava de alguns temas de *Diferença e Repetição* de Deleuze:

[...] pertencemos à escola de um mestre que só pergunta a partir das respostas inteiramente escritas em seu caderno: o mundo é nossa sala de aula. Ínfimas crenças. Mais quais? A tirania de uma vontade boa, a obrigação de pensar “em comum” com os outros, o domínio do modelo pedagógico, e sobretudo a exclusão da tolice, eis toda a vilania moral do pensamento, da qual seria fácil sem dúvida decifrar o jogo em nossa sociedade. É preciso nos libertarmos disso. (FOUCAULT, 2005a, p. 242).

Conforme já vimos, o indivíduo não se constrói sozinho, necessita do outro; ninguém aprende a cuidar de si sozinho, mas sempre com a ajuda de um mestre (Foucault, 2004a, p. 58). Sócrates ensina um modo específico e particular de acenar para o papel do mestre: ele

afirma uma relação pedagógica em que o mestre não transmite ao aluno o que ele pressupõe que sabe e que o outro ignora, mas uma certa relação de cuidado consigo.

Apesar da noção de cuidado de si aparentemente sugerir, hoje em dia, uma preocupação exclusiva consigo mesmo, uma espécie de egoísmo narcisista, em Sócrates, o cuidado de si, passa pelo cuidado do outro. Quando Sócrates se preocupa com Alcibiades no diálogo homônimo, o que justifica o cuidado de si é o governo da *pólis*. Se Sócrates renunciou a participar nos assuntos da política, como explicita na Apologia, não foi por temer a morte, mas por afirmar um outro campo de intervenção política na formação dos cidadãos, que Foucault denomina de *parrhêsia* ética ou filosófica frente às clássicas formas de dizer a verdade na Grécia clássica: a *parrhêsia* do político, do profeta, do sábio e do sofista (FOUCAULT, 1984b, p. 11). Com efeito, Sócrates não se pronuncia na Assembléia ou no Conselho de Atenas, porque ali a verdade está submetida à lógica da retórica; não reproduz a palavra profética, mas a coloca à prova em seus efeitos na realidade; não fala, como o sábio, das coisas e da ordem do mundo, mas da alma e do como se deve viver; finalmente, não acredita, como o professor tradicional, o sofista, possuir saberes ou técnicas que o aluno deve aprender. Em vez disso, ele está empenhado numa relação consigo mesmo que o aluno pode também afirmar para si. Leiamos Foucault:

[...] em relação à palavra do ensino, Sócrates estabelece uma diferença, se vocês quiserem, por reversão. Onde o professor diz: eu sei e tu escutas-me, Sócrates vai dizer: eu nada sei e se eu me ocupo de ti, não é para te transmitir o saber que te falta; é para que, compreenda que nada sabes, aprendas por isso a te ocupar de ti mesmo<sup>50</sup>.

Uma educação não é individualista por se ocupar do indivíduo, mas pelas relações que propicia nos indivíduos consigo e com os outros. A educação atual, que se pretende ou que se diz socializadora, lança mão de estratégias – como os processos de avaliação, que têm como foco um indivíduo capaz de produzir sozinho, capaz de competir com os outros –, recompensando, na escola ou fora dela, como nos diversos concursos, os momentos da reprodução individual dos conhecimentos ou competências adquiridas.

No cuidado de si, o mestre busca que o aluno cuide de si, mas não para se fechar ou se

---

<sup>50</sup> “[...] par rapport à la parole d'enseignement, Socrate établit une différence si vous voulez par retournement. Là où le professeur dit: je sais et écoutez-moi, Socrate va dire: je ne sais rien et si je m'occupe de vous, ce n'est pas pour vous transmettre le savoir qui vous manque, c'est pour que, comprenant que vous ne savez rien, vous appreniez par là à vous occuper de vous-même“ Ibidem.

destacar sobre os outros. O sentido da intervenção do mestre é fazer com que o discípulo se desloque do modo de ser no qual está. Na questão do cuidado de si – tanto como conhecimento de si quanto como experiência de vida –, o que está em jogo é uma maior atenção para o que, nas discussões pedagógicas, muitas vezes é desconsiderado, ou seja, a constituição dos sujeitos não apenas de determinado modo de ser, mas também, de um estilo de viver.

No livro VII de *A República* (518c-d) fica claro que Sócrates concebe a educação como uma técnica de conversão, uma prática que redireciona a alma para si mesma. Nestes termos, caberia a educação encontrar as maneiras mais eficientes e fáceis de proporcionar este movimento para si mesmo.

Se pudermos nos valer do cuidado de si para ressignificar a educação, é preciso lembrar a necessidade de que nós, educadores, ocupemo-nos também de nós mesmos. O que nos parece importante ressaltar é que as discussões pedagógicas, muitas vezes, se limitam a questões metodológicas do aprendizado, da avaliação, do currículo, formação continuada, etc., elas pouco se atêm à construção tanto do professor quanto do aluno. Para que o professor ajude o aluno a alterar o seu modo de ser, é preciso que antes, como o mestre apontado por Foucault, ele cuide de si mesmo.

Foucault localiza no *Primeiro Alcibíades* três tipos de maestria relacionadas à ignorância e a memória. O primeiro é a maestria do exemplo, em que o outro é um modelo indispensável para a formação do jovem. O segundo a maestria da competência que envolve a transferência de saberes, fundamentos, aptidões, habilidades, capacidades, etc. E para terminar, a maestria socrática, do embaraço e da descoberta praticada no diálogo (FOUCAULT, 2004a, p. 158).

A maestria socrática é interessante na medida em que o papel de Sócrates consiste em mostrar que a ignorância, de fato, ignora que sabe, portanto, que até certo ponto o saber pode vir a sair da própria ignorância. Todavia, o fato da existência de Sócrates e a necessidade do questionamento de Sócrates provam que, não obstante, este movimento não pode ser feito sem o outro (FOUCAULT, 2004a, p. 159).

Deixemos de lado o modelo dos professores modelados pela sociedade atual, reprodutores de habilidades e capacidades, para nos transformarmos em mestres, focalizados na potencialidade de auto-construção de cada aluno.

Sócrates mostra que só pode provocar no outro certo trabalho quem já realizou esta atividade consigo mesmo. Em outras palavras, o professor não pode ocupar uma posição de

exterioridade do caminho que ele convida o aluno a percorrer.

Nos termos que interessam a Foucault, Sócrates só pode ser mestre do cuidado porque ele cuida de si. Contudo, Sócrates cuida de si de uma maneira especial: ocupando-se com os outros. Assim, o cenário socrático do cuidado de si sugere que, se uma prática educacional busca intervir no modo de ser e de estar no mundo dos seus atores, é necessário, antes de mais nada, que o professor se ocupe consigo mesmo. E cuidará de si fazendo com que os outros também tomem conta de si. Eis o paradoxo do cuidado de si, que não é apenas o paradoxo de Sócrates, mas o do professor que se torna mestre, antigamente, hoje e sempre: cuidar de si somente pelo cuidado do outro.

### 3.4 CULTURA E CRÍTICA

Embora nossa defesa da incorporação prática do cuidado de si possa sugerir uma inversão vingativa da relação desequilibrada entre prática e teoria, entre o cuidado e o conhecimento, ela é na verdade uma reorientação e fusão de ambas. Assim, propomos uma nova concepção da escola, como espaço privilegiado de cultura de si, inspirado pelo fenômeno quase universal do período de ouro e do momento socrático.

Para especificar a ampla divulgação do cuidado de si durante o tempo greco-romano a ponto de se tornar um acontecimento cultural, e para não usar este termo de forma vaga, Foucault estabelece quatro condições para justificar o que foi a cultura do cuidado de si. A primeira delas estabelece que “dispomos de um conjunto de valores que têm entre si um mínimo de coordenação, de subordinação, de hierarquia” (FOUCAULT, 2004a, p. 220). Depois, que “estes valores sejam dados como sendo ao mesmo tempo universais, mas não acessíveis a qualquer um” (FOUCAULT, 2004a, p. 220). Para atingir estes valores não é tão fácil, torna-se imprescindível esforçar-se por toda vida, já que, “são necessárias certas condições precisas e regradas” (FOUCAULT, 2004a, p. 220). E finalmente a quarta condição estabelece que o acesso a estes valores esteja “condicionado por procedimentos técnicos mais ou menos regrados, que tenham sido elaborados, validados, transmitidos, ensinados, e estejam também associados a todo um campo de saber” (FOUCAULT, 2004a, p. 221). Resumindo, a cultura de si é um “campo de valores organizado, com suas exigências de comportamentos e seu campo técnico e teórico associado” (FOUCAULT, 2004a., p. 222).

[...] se chamarmos cultura ao fato de que esta organização hierárquica de valores solicita do indivíduo condutas regradas, dispendiosas, sacrificiais,

que polarizam toda a vida; e enfim que esta organização do campo de valores e o acesso a estes valores só se possam fazer através de técnicas regradas, refletidas e de um conjunto de elementos que constituem um saber, então, nesta medida, podemos dizer que na época helenística e romana houve verdadeiramente uma cultura de si (FOUCAULT, 2005, p. 221).

VEIGA-NETO (2006a, p. 30) acredita que “o caráter de dominação dos processos educacionais nada tem em si de lamentável”. E acrescenta: “não há como imaginar uma cultura, qualquer cultura, sem ações continuadas e minuciosas ‘daqueles que já estavam aí sobre aqueles que ‘não estavam aí’”. Contudo, se concebermos a cultura como um processo dinâmico em que os valores são constantemente questionados e criticados, gerando novas maneiras de ser e agir, veremos que a ação cultural de uma geração sobre outra não se dá sem resistências daqueles que chegam e provocam modificações culturais, muitas vezes lentas e sofridas. Por outro lado, apesar da sua ampla difusão no período de ouro, a cultura de si prosseguia como outra forma de viver, sua universalização nunca foi absoluta, envolvia muitos esforços e permanecia como uma alternativa a outros estilos de vida. De nossa parte, lamentamos muito que a educação continue sendo um processo de dominação cultural elaborada pelos que já estavam aqui, e tenhamos perdido o contato com as tecnologias do eu. É por isso que propomos o seu regate histórico, prático, e sua adaptação aos dias de hoje, como uma alternativa de crítica, de prática de liberdade à cultura já constituída, pela educação.

O nosso grande problema é que grande parte dos professores – e também dos funcionários que muitas vezes se colocam hierarquicamente como fiscalizadores do ensino - permanecem presos à perspectiva da reconhecimento de conteúdos, privilegiando a síntese do conhecimento científico, universal e impessoal, e raramente de algo parecido com o cuidado de si mesmo. Com efeito, não encontramos na escola uma relação de cuidado como a de Sócrates e Alcibiades, ou qualquer de seus discípulos. Apesar das condições atuais serem completamente diferentes da antiguidade, essa relação ainda é possível, pois a busca para fazer a experiência de si mesmo permanece na própria existência singular de cada aluno e na sua procura pelo novo, pelo diferente, pelo surpreendente. Além disso, a amizade que se estabelece entre alunos e professores é ainda hoje, como na antiguidade, uma condição para a produção cuidadosa de subjetividades.

Para o último Foucault, é possível, na prática singular da amizade, inventar uma relação não normalizada com o outro, visto que os amigos inventam formas de relações singulares. Os modos de vida dos amigos podem fazer surgir sistemas não normativos entre os seres (PORTOCARRERO, 2008b, p.

14).

Partimos da hipótese que a educação contemporânea produz um vazio resultado da tensão meramente conteudista das diversas áreas do saber, das regras de conduta e da subjetivação imposta ao aluno. Tal vazio ocorre porque embora úteis para o mundo moderno, estes conhecimentos e práticas não são capazes, por elas mesmas, de efetuarem a transformação do sujeito, que segue sentindo a falta de algo: a necessidade de ser singular.

Assim propomos o cuidado de si como uma experiência de pensamento no espaço escolar. E para isto, é bom lembrar que, dentre as três formas de experiências que Foucault se move, referimo-nos a mais tardia, como forma histórica de subjetivação<sup>51</sup>, e isto,

[...] implicava duas tarefas negativas: uma redução nominalista da antropologia filosófica e também das noções que podiam apoiar-se nela, e um deslocamento em relação ao domínio, aos conceitos e aos métodos da história das sociedades. Positivamente, a tarefa era trazer à luz o domínio em que a formação, o desenvolvimento, a transformação das formas de experiência podem ter lugar; ou seja uma história do pensamento. Por ‘pensamento’ entendo o que instaura, em suas diferentes formas possíveis, o jogo do verdadeiro e do falso e que, em consequência, constitui o ser humano como sujeito de conhecimento; o que funda a aceitação ou o rechaço da regra e constitui o ser humano como sujeito social e jurídico; o que instaura a relação consigo mesmo e com os outros e constitui o ser humano como sujeito ético (FOUCAULT, 1994c, 579) (tradução nossa).

Portanto, para colocarmos a subjetivação nas mãos de cada aluno, é preciso efetuar um expurgo antropológico, rejeitando a idéia de um sujeito único e fixo (a consciência, a razão, a humanidade). O que Foucault chama de a ‘morte do homem’ é o aporte negativo da experiência e que afasta seu pensamento das filosofias do sujeito e das ciências humanas modernas. Por outro lado, não podemos esquecer que o sujeito é o eixo de todo o trabalho histórico-filosófico de Foucault, apresentado como uma análise histórica dos diferentes modos de subjetivação.

Em uma perspectiva libertadora, precisamos abandonar a idéia de um sujeito pré-formatado e questionar alguns sentidos atribuídos à autonomia. A autonomia não pode ser

---

<sup>51</sup> São três estes deslocamentos: “Inicialmente como um conceito próximo à fenomenologia existencial, a experiência como o lugar em que é necessário descobrir as significação originárias. [...] Posteriormente, através da leitura de textos literários e filosóficos (Bataille, Blanchot, Nietzsche), [Foucault] descobre outra forma de experiência. Já não aquela que funda o sujeito, mas como forma de de-subjetivação. [...] Finalmente o conceito de experiência recebe uma elaboração propriamente foucauldiana: como forma histórica de subjetivação” (CASTRO, 2004, p. 128).

reduzida aos deveres que cada um deve adotar para se adequar a um modelo previamente aprovado de determinada forma de ser. Precisamos, de fato, perguntar constantemente pela razão e por qual motivo estamos nos tornando o que somos, deslocando a autonomia para que ela passe a ser a problematização das normas e de nossa forma de ser.

Por outro lado, em sua relação com a verdade e o poder presentes na cultura dominante, o currículo escolar peca pelo utilitarismo excessivo. O importante é privilegiar aquelas áreas que fazem a diferença no ingresso competitivo das seleções para o trabalho, ou que possibilitam o ingresso no ensino superior. Tal fato justifica a hierarquia entre as disciplinas e afeta até mesmo o interesse dos alunos. Entretanto, a escola não deveria ser reduzida ao que é determinado por instâncias políticas e econômicas exteriores, negligenciando o que poderia ser uma formação muito mais plena do aluno, se promovesse a cultura como um todo, incluindo a própria cultura do aluno, resultado de sua experiência no mundo, assim como a cultura do cuidado de si.

Reconhecemos em todos os cantos da escola a importância utilitária dos conhecimentos adquiridos sem que se perceba que o que é tido por útil pode não sê-lo. Ora, quem busca algo útil está procurando um bem para si mesmo e não um mal. Como vimos anteriormente, para Epicteto fazer o mal era procurar algo por sua utilidade, sem se dar conta de seu aspecto nocivo, tomando por verdadeiro o falso, assim era fundamental que o discípulo efetuasse uma crítica constante de si que evitasse fazer o mal e continuar pensando que era algo útil e bom. Portanto, quem busca a utilidade de algo sem se dar conta de seu possível aspecto nocivo, tomando algo inútil como útil, está se prejudicando. Ao reduzir o sentido da educação a um conjunto de saberes que preferencialmente qualificam para exercer determinada atividade em troca de dinheiro, prestígio social, e poder, esquecendo antigos norteadores de si mesmo, como a felicidade, pureza ou sabedoria; não estaríamos tomando um mal por um bem? Não estamos negando a importância da qualificação para o trabalho em reduzir, em parte, algumas desigualdades na sociedade atual, mas será que podemos atribuir a nossa existência um objetivo de consumo sempre maior de bens e serviços? Temos tanta certeza assim que apenas um emprego bem remunerado vale uma vida inteira? Como é a liberdade que tal educação proporcionará? Há aqueles que oferecem suas vidas por uma falsa utilidade, por um mal maquiado de bem, uma verdade sutilmente proclamada, segundo a qual o conhecimento bom e válido é aquele útil, apenas no sentido de ser capaz de gerar mais lucro e conseqüentemente mais poder. Portanto, proporcionar experiências de pensamento,

---



problematizando o sentido do que útil, é urgente, pois pode possibilitar subjetividades mais criteriosas e livres da aparente utilidade dos conhecimentos.

De quem é a responsabilidade pela formação de gerações inteiras cujo objetivo maior é: “ser alguém na vida”? Esta expressão espontânea dos alunos, que bem poderia ser uma apologia ao período de ouro do cuidado de si, traz indiretamente o castigo social a todos os seus fracassados, condenados a uma inexistência simbólica, porém real. Não é à toa que o tema da inclusão se tornou tão urgente na educação. Cada vez mais próxima do antigo monstro que desafiava Édipo, “decifra-me ou te devoro”, hoje a esfinge moderna proclama: “saiba o que eles querem ou te exclui”. Como a escola se converteu em fábrica de sujeitos que nunca conheceram a possibilidade de outras formas de existir, diferente do que pensa a maioria?

Isto tudo nos remete à importância que a verdade adquire na escola. Pensamos que a verdade escolar, fundada em uma síntese do discurso científico e acadêmico, está sujeita a uma série de interferências políticas e econômicas. A verdade “é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação)” (FOUCAULT, 2005b, p.13). Além disso, para ter acesso a esta verdade o sujeito tem que ser disciplinado, adestrado, uma vez feito o condicionamento, o domador pode se retirar para se apropriar de um ser mais manso e previsível. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 143). A disciplina é o método que proporciona o controle do corpo, estabelecendo uma relação de docilidade e utilidade: quanto mais obediente, mais ganha em suas habilidades.

As disciplinas – seja no eixo do corpo, seja no eixo dos saberes – funcionam como códigos de permissão e interdição. Elas funcionam como um substrato de inteligibilidade para variados códigos e práticas segundo os quais se dão determinadas disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias e contrastes, de modo que, por si só e silenciosamente, elas não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como também separam o que é (considerado) verdadeiro daquilo que não o é (VEIGA-NETO, 2006a, p. 26).

Para Lenoir (apud VEIGA-NETO, 2006a, p. 26), a disciplina funciona como um instrumento de conhecimento e comunicação, racionalizando e economizando a produção. Além disso, “as disciplinas agem discretamente: encobrem, sob o manto dos saberes que elas mesmas organizam, o poder a que tais saberes dão sustentação e colocam em funcionamento” (LENOIR apud VEIGA-NETO, 2006a., p. 27), reduzindo a vontade de resistir.

No entanto, caberia uma distinção entre o poder disciplinar e a dominação própria da violência:

De fato, aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder que o 'outro' (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT apud VEIGA-NEITO, 2006a, p. 28-29).

Por outro lado, na escola, disciplina também é o nome dado às áreas em que se divide o saber, o que garante uma profundidade e uma economia evidente em cada uma delas. A princípio, nada disso impede o diálogo entre os saberes, mas um grande problema de nossa cultura é o efeito da hierarquização destas áreas de conhecimento, dentro e fora da escola. A supervalorização de determinados saberes provoca um distanciamento entre as disciplinas, criando uma ilusão, não só de independência, mas também de isolamento. Portanto, longe de pretender pulverizar as disciplinas em uma unidade totalizante, como parece ser o caso de algumas pedagogias interdisciplinares<sup>52</sup>, e que muitas vezes resultam na criação de novas disciplinas, seria muito mais eficaz garantir as especificidades de cada conhecimento juntamente com a possibilidade de atravessá-las de diferentes maneiras, como parece pretender o discurso da transdisciplinaridade<sup>53</sup> (FEITOSA, 2004, p. 96).

Certamente, é devido a este caráter eficientemente produtivo da especialização do saber, próprios das disciplinas escolares, que Foucault parece não ver nenhum problema na prática pedagógica da transmissão do conhecimento, chegando a duvidar que uma prática autodidata possa resultar em alguma melhoria:

Nada prova, por exemplo, que na relação pedagógica – quero dizer, na

<sup>52</sup> *Interdisciplinar*: interação entre duas ou mais disciplinas, transferências de métodos de uma por outra (exemplo: associação da física com a medicina, geografia com a sociologia, arte e informática. Tendência a ansiar pela totalidade. Muitas vezes essas associações acabam por resultar em uma nova disciplina, que sintetiza as características de áreas distintas, como por exemplo, a medicina nuclear ou a geografia cultural. A prática interdisciplinar tende a reafirmar o poder da disciplina (FEITOSA, 2004, p. 96).

<sup>53</sup> *Transdisciplinar*: entre, através e além de qualquer disciplina, a prática transdisciplinar supõe não a totalidade, mas a complexidade, a diversidade e a pluralidade intrínseca a realidade... trata-se muito mais de uma atitude do que uma disciplina específica (ibidem).

relação de ensino, essa passagem que vai daquele que sabe mais àquele que sabe menos – a autogestão produza os melhores resultados; nada prova, pelo contrário, que isso não paralise as coisas (FOUCAULT, 2004b, p. 223).

Como vimos no cuidado de si, a figura do mestre, do amigo, ou seja, de outro, é sempre indispensável ao cuidado de si mesmo. O problema não está na transmissão, mas na necessidade conjunta de transformação. Todavia, se entendermos o termo disciplina conforme sua origem latina – *disciplina* – como a ação de instruir ou ensinar uma verdade ou conhecimento, e não considerarmos a necessidade de transformação daquele que aprende, estaremos falando de algo muito diferente do rigor necessária às práticas de si mesmo. No mundo atual este descarte de si mesmo no acesso a verdade produz conhecimentos superficiais e é realizado não só pela escola, mas principalmente pela mídia.

Na sociedade de comunicação e informação somos bombardeados por um sem número de informações que nos afetam diretamente ao favorecer a *stultitia*. Muitas vezes, a escola não privilegia a análise destes dados, que tendem a ser incorporados acriticamente, potencializando um mero acúmulo de dados. Como vimos, no período de ouro, o cuidado de si deixou de ser formador e passou a ser mais crítico, tornando-se mais importante corrigir que instruir (FOUCAULT, 2004a, p. 155). Sendo assim, a recuperação de uma das aplicações do cuidado de si, remete-nos à sua função crítica e corretiva, ao proporcionar o esvaziamento de nossos hábitos nocivos, culturalmente adquiridos, inclusive dos pais e mestres mal preparados.

Por isto, as marteladas deferidas pela crítica foucauldiana nos remete ao que Veiga - Neto chama de hiper crítica, uma atitude ou *êthos* capaz de radicalizar a própria crítica radical, uma insatisfação inspirada em Kant e que exige do cotidiano uma constante retomada da ação (KIZILTAN, BAIN & CAÑIZARES apud VEIGA-NETO 2006b, p. 84). Dessa forma, a hiper crítica não se limita ao kantismo, pois não recorre a fundamentos ou tribunais superiores a ela mesma, seu papel é encontrar no mundo concreto as raízes das práticas e as modificações pelas quais passaram (VEIGA-NETO, 2006b, p. 84). Tal crítica está em movimento constante, é sempre provisória, questionadora de si mesma, a ponto de justificar a idéia segundo a qual Foucault faz uma filosofia da prática em que só admite o *a priori* histórico do acontecimento<sup>54</sup> – rejeitando os *demais a priori* clássicos: Deus, Espírito, Razão, Natureza –, uma vez que, mantém-se contrária às metanarrativas da Modernidade (VEIGA-NETO 2006a, p. 15). A filosofia da prática afastaria os discursos que concebem a história

com um fim previamente determinado – como no idealismo, iluminismo e no marxismo. Assim, romperia também com “a crença na *totalidade*, numa *realidade objetiva* externa a nós e acessível pelo uso de uma razão, essa mesma capaz de levar *progressivamente* o *sujeito* a um estado de *autonomia* ou *emancipação libertária* (VEIGA-NETO 2006b, p. 86) (grifo do autor). Como vimos no decorrer deste trabalho, a emancipação entendida como prática de liberdade, não se dá pela razão, ou pelo conhecimento e sim pela *askésis*, um trabalho singular e interno efetuado por quem cuida de si na sua relação com os outros, a um só tempo transformador e desassujeitador do sujeito.

Ao contrário do que pode parecer, esta hipercrítica não é um rompimento com a verdade e com a razão, mas é um recolocar dessas soberanas usurpadoras em seu devido lugar, ou seja, em nosso mundo. Elas não são divindades intocadas, são construções humanas e questionar os seus efeitos, razões, relações e modificações compõem a prática da crítica.

O papel do professor hipercrítico não é ensinar a verdade, nem instruir sobre o que se deve fazer ou pensar, mas viver em seus atos, em sua fala, escrita e práticas, o exercício da crítica em si mesmo, inclusive do julgamento de suas próprias certezas e costumes. Como já assinalamos, esta atitude demanda constantemente pela sua provação experimental, e se a crítica é a arte de não ser governado, a qualquer preço, podemos dizer que a experiência é a transformação de nós mesmos desencadeada por uma prática de liberdade..

### **3.5 CUIDADO DE SI, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA**

Pensando na escola, é impossível se esquivar da relação entre cuidado de si, emancipação e cidadania. Como vimos antes, Foucault, em toda sua obra, evita usar a palavra emancipação; em vez disso, prefere outros termos que, num contexto de poder completamente diferente do abordado até então pela filosofia, de certa forma, parecem ser equivalentes, como resistência ou prática de liberdade, e que dadas as circunstâncias de seu trabalho conceitual, sempre trazem algo diferente. Com Foucault, o poder é reconstruído de forma produtiva e positiva, a política transborda seus próprios limites, aproximando-se da cultura, portanto não há muito sentido em falar de emancipação política nos mesmos termos de Marx. Entretanto, se pensarmos na relação entre emancipação e resistência, emancipação e liberdade ou emancipação e cuidado de si, a emancipação ressurge com novas cores, letras e formas;

---

<sup>54</sup> Conforme páginas 58 e 59.

possibilitando saltos surpreendentes, indicando que por outras vias estamos lidando com um problema de características próprias.

Foucault já afirmava nos anos 70 que, onde há poder também há resistências capazes de lutas e transformações. A resistência não vem nem antes nem depois do poder, ela é atual e presente em relação a ele. A resistência não é exterior ao poder, e assume as mesmas características deste. Tanto a resistência funda novas relações de poder, quanto o poder provoca novas formas de resistência, num jogo de inversão recíproca (Foucault *apud* Revel, 2005, p. 75).

Em Foucault, o exercício do poder como governo é a forma de alguns delimitarem o agir de outros, e a extinção total da luta social é um devaneio irrealizável. Mas isto não significa que estamos destinados a um arranjo de forças inevitáveis “mas que a elaboração da questão das relações de poder e do agonismo entre as relações de poder e o caráter intransitivo da liberdade é uma tarefa política incessante; e que é exatamente esta a tarefa política inerente a toda existência social” (PORTOCARRERO, 2006a, 289). No que diz respeito à liberdade, caso não se considere a relação entre resistência e o poder, ou as elucidaciones de seus últimos escritos que abordam o cuidado de si, as transformações pelos quais passou o pensamento de Foucault pôde conduzir a alguns equívocos, até mesmo em pesquisadores de grande monta. Por isto, “[...] na genealogia do poder realizada nos anos de 1970, o problema da resistência a estas formas de objetivação não deve ser considerado um impasse insuperável, como alguns comentadores de sua obra acreditam” (PORTOCARRERO, 2006b, 1930).

Boaventura de Souza Santos, por exemplo, diz discordar das conclusões de Foucault, pois segundo ele em Foucault, “não há tensão entre cidadania e subjetividade porque a cidadania, na medida em que consistiu na institucionalização das disciplinas, criou a subjetividade à sua imagem e semelhança” (SANTOS, 1991, p.149). Entretanto, parece desconsiderar o conceito de cuidado de si e experiência, com os quais Foucault mostra que há uma dimensão da subjetividade que cabe ao sujeito. Assim sendo, não podemos concordar quando Boaventura diz que, para Foucault, a subjetividade não tem existência fora do processo de normalização, pelo contrário, a ética foucauldiana apresenta a possibilidade de resistência e transformação da subjetividade até mesmo em dimensões nunca suspeitadas antes, como a sexualidade.

Por outro lado, podemos aderir ao seu pensamento quando diz que, para Foucault a cidadania é mais um artefato do poder, do que direitos conquistados ou ainda quando afirma que a cidadania “universaliza e igualitariza as particularidades dos sujeitos de modo a facilitar o controle social das suas atividades” (SANTOS, 1991, p. 141). Isto é coerente, já que para

Foucault o poder está em toda parte, em todas as relações humanas e não apenas no Estado. A aquisição de direitos, com que se caracteriza a cidadania moderna, a partir de intervenções dos poderes legislativos, executivos e judiciários, como o direito à escola, à saúde, à moradia, etc., acabam produzindo identidades sabidas e definidas pelos poderes que as dominam. E, neste sentido, a cidadania estaria longe de conseguir uma limitação dos poderes do Estado como quer Boaventura.

Deste modo, cidadania não é uma categoria libertadora, talvez por ser tão universalizante quanto a normalização. Normalização aqui entendida como um modo de ser mais coletivo, mais aceito, mais homogêneo e produtivo. A cidadania é mais uma ferramenta usada na família, escola, mídia, partidos, para provocar a docilidade política e a apatia tão comuns nas subjetividades contemporâneas.

Apesar de Boaventura ver em Foucault uma tendência para homogeneizar as formas de poder no conceito de poder disciplinar, isto não se sustenta; o poder em Foucault é múltiplo, está na diversidade de relações de forças, se produz a todo momento, e em todo lugar, longe de ser homogêneo, o poder disciplinar em Foucault é *‘radicalmente heterogêneo’* (FOUCAULT, 1979, p. 190).

Esse poder, então, não é o poder, mas um tipo de poder, característico das sociedades modernas, e que incorpora todos os outros poderes. Os sistemas disciplinares, na verdade foram criados bem antes do poder disciplinar, podemos encontrá-lo dos mosteiros aos regimes de escravidão:

Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, frequentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-lo. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII (FOUCAULT, 1979, p. 105).

O alvo, e também o resultado do poder disciplinar, é o indivíduo em sua singularidade. Os efeitos do poder disciplinar não são percebidos nem como poder, nem como algo de fora, e sim como uma escolha própria e interior. O sujeito disciplinar não vê que apesar da possibilidade de escolhas, a melhor escolha já está dada, a escolha certa é sempre um esforço para ser normal. Essa dificuldade de perceber a analítica dos efeitos do poder, leva

à visão de que os outros é que são autoritários, ou de que o poder está nas instituições.

Daí a grande fertilidade que o cuidado de si adquire na obra de Foucault como possibilidade emancipadora do sujeito. Na subjetividade pensada por Foucault, o que chama a atenção não é a identidade do sujeito, mas sua diversidade e mudança. Nesse sentido, é diferente em relação ao sujeito cartesiano, a partir do qual se justifica a existência de toda a realidade, e distinta também em relação ao sujeito kantiano, que se apresenta como consciência cognitiva determinante dos juízos de si mesmo e do universo. Ora, a subjetividade não justifica o mundo, mas antes, constitui-se a partir dele. A acepção foucauldiana revela o homem não como um ser passivo frente às várias formas de poder, mas sim como capaz de exercê-lo possibilitando, portanto, resistências e mudanças.

Com Foucault, entende-se a produção do sujeito num determinado momento histórico, de duas formas bem distintas: como conservação ou transformação das maneiras de existir. À medida que se aceita o que é dito sobre e para ele, sofre-se um ‘assujeitamento’, muitas vezes capaz de tornar sua própria vontade equivalente ao discurso externo. Mas, quando faz uma experiência de si mesmo, possibilita uma emancipação dos mecanismos de dominação expressos como verdade. Ao contrário da sujeição, a subjetividade ativa identifica-se com a emancipação, abrindo a possibilidade de existências singulares ao ocupar-se consigo mesmo. Na dimensão da subjetividade, não se trata apenas de conhecer-se, mas de desencadear todo um processo de mudança, capaz de criar um sentido e um significado auto-referente para si mesmo.

Para Boaventura, no capitalismo desorganizado, tanto o mercado como a subjetividade se tornam o eixo das práticas sociais, servindo como justificativa para a superação do Estado Providência pela exaltação de idéias como autonomia, liberdade, iniciativa, concorrência, etc. Apesar do predomínio do princípio do mercado, esta fase do capitalismo é bem diferente do capitalismo liberal, uma vez que incorpora em causa própria, exigências contestatórias mais recentes. Integrando os objetos na constituição da subjetividade, no capitalismo recente mais do que nunca, para ser é necessário ter: “a aspiração de autonomia, criatividade e reflexividade é transmutada em privatismo, dessocialização e narcisismo, os quais acoplados à vertigem produtivista, servem para integrar, como nunca, os indivíduos na compulsão consumista” (SANTOS, 1991, p.160). O resultado desse trasbordamento de regulação, articulado com subjetividade sem cidadania, é o narcisismo e o autismo social.

Vale apenas esclarecer aqui um ponto importante: o cuidado de si proposto por Foucault não é uma refletividade absoluta, não é um encantamento por si mesmo, como

vemos nas várias formas do narcisismo consumista. Pelo contrário, este ocupar-se consigo mesmo é uma resistência às formas contemporâneas de narcisismo, já que é na relação com os outros que nos construímos. Como bem nos lembra Frédéric Gros, editor de *A Hermenêutica do Sujeito*, “o sujeito, descoberto no cuidado, é totalmente o contrário de um indivíduo isolado: é um cidadão do mundo” (FOUCAULT, 2004a, p. 652). Este referencial dos outros na constituição de si mesmo aponta para uma cidadania muito diferente da que é pregada na sociedade disciplinar. Indica uma ponte entre subjetividade e cidadania, desconhecida no discurso contemporâneo.

Em oposição à construção de si mesmo, o objetivo do poder disciplinar é justamente que os homens renunciem às diferentes formas de ser e estar no mundo em troca da liberdade burguesa: liberdade de ser como a maioria, liberdade para ser normal, liberdade para ser uma pessoa de sucesso, produzindo o máximo, com o mínimo de controle externo.

Apesar de Boaventura apresentar um diagnóstico bastante complexo e esclarecedor das relações entre subjetividade, cidadania e emancipação na modernidade, é necessário fazer emergir as limitações emancipatórias da cidadania moderna quando confrontada à subjetividade. Ele mesmo admite que, durante o capitalismo organizado, nos países centrais, as lutas resultaram num engano, pois “os ganhos em cidadania se converteram em perdas de subjetividade. A conexão econômica, longe de criar autêntica autonomia e liberdade, criou dependência em relação ao Estado burocrático e às rotinas do consumo” (SANTOS, 1991, p.156).

Pensamos que para conseguir superar esta tensão resultante da universalidade da cidadania e da singularidade da subjetividade, não basta transportá-las para o marco da emancipação. É necessário reconstruir o conceito e as dimensões da emancipação a partir da subjetividade. Por um lado, as dimensões da emancipação assentadas nas racionalidades técnico-científicas e do direito participam das estratégias disciplinares, e seriam muito melhor classificadas como regulação. Por outro lado, a racionalidade das artes e da literatura, apesar de conseguirem resistir muito melhor à disciplinarização, não escapam totalmente da indústria cultural de massa associada à indústria do entretenimento.

É neste sentido que Foucault desconfia das totalizações científicas e optará por uma metodologia que busca produzir conhecimento a partir de onde não se espera. Foucault questiona as globalizações teóricas e suas leis gerais, suas continuidades em série e seus estabelecimentos de previsões probabilísticas. Em outras palavras, Foucault busca produzir conhecimento a partir das inúmeras emergências das resistências ao hegemônico (MARCONDES e BARROS, 2004, p. 110).



Pensando na educação, se a cidadania é uma qualidade do cidadão, é possível formar este cidadão? O cidadão que se pretende formar – como na fórmula “formar para cidadania” – já tem em vista um determinado modelo, comprometido com certos interesses e certa lógica de funcionamento, seja do mercado de trabalho, da vida cívica, do Estado ou do que for. Contra o cidadão globalizado, característico do atual momento da modernidade, contrapomos infinitos estilos de cidadania, inventados e construídos artisticamente a partir do cuidado de si.

O importante neste recuo histórico é sua capacidade de fazer ver o trabalho de elaboração da ascese como uma estética da existência, em que o artístico se torna um campo de experimentação e de prática moral e política. Tal tipo de experiência se define pela prova de alternativas possíveis, realizada através de uma arqueo-genealogia do sujeito, que visa à liberá-lo das obrigações e das estruturas, falsamente necessárias e essenciais, que pesam sobre nossa constituição (PORTOCARRERO, 2006b, 203).

E o que é o cidadão? Alguns dirão que o cidadão é um eu, indivíduo, sujeito. Entretanto, depois de Foucault precisamos repensar este eu, pois não é algo estático, normal, mas um tudo, potencialidade, processo, mudança, diversidade, subjetividade. O sujeito não existe por si mesmo, existe porque foi inventado: “trata-se, então, de entendê-lo não como fundante dos saberes e das práticas, mas como fundado pelos saberes e pelas práticas (VEIGA-NETO, 2006a, p. 16). A base da cidadania também poderia ser o si mesmo, eterno emancipador de si, imperfeito, incógnito, poeticamente perene em sua capacidade de se deslumbrar consigo mesmo.

Desde Sócrates, Platão e Aristóteles, o *thaumázein*, admiração, espanto (Teeteto, 155d) caracteriza a filosofia. Esta experiência de espanto nunca desapareceu da filosofia e marca uma filosofia edificante, periférica, satírica, paródica e fragmentária, diferente dos grandes sistemas filosóficos erguidos com sólidos argumentos. Vez por outra, assim como os poetas, os filósofos edificantes nos presenteiam com este *thaumázein*, uma “[...]admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito” (RORTY apud VEIGA-NETO, 2006b, p. 80).

E quem sabe, se exercitarmos a conversão do espanto e da admiração para nossa própria subjetividade, consigamos provocar um espanto por nós mesmos, talvez assim alcançaremos a coragem de uma filosofia e de uma educação que não teme obstáculos, limites, viagens e percursos em territórios desconhecidos. Assim, ser um cidadão emancipado seria poder sempre arrebatá-se pelas próprias estrelas, não as estrelas fixas e exteriores, mas

aquelas internas, inventadas, moventes e cadentes, e que por isto mesmo, nos orientam por infinitas direções.

Foucault não é um *phármakon*, não é um remédio para a educação, e mesmo o emprego salvacionista de seu pensamento não passaria de um cosmético, como tantas outras metanarrativas, das quais ele tanto se afastou. Em Foucault “não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente” (VEIGA-NETO, 2004, p. 18). E se quisermos usá-lo como método temos que deslocar o sentido do termo, tal como era usado na escolástica medieval, como “um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (VEIGA-NETO, 2004, p. 18).

Pensamos que as ferramentas da caixa de Foucault são estratégicas e explosivas, não necessariamente destrutivas e sempre emancipadoras, e por isso mesmo devemos usá-las e deixá-las para trás. E a propósito disso, como última citação, guardamos as belas e instigantes palavras usadas como resposta ao pedido de autodefinição dirigido a ele por Roger Pol-Droit, na edição elegante de *Michel Foucault: entrevistas*:

Eu sou um pirotécnico. Fabrico alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que possa passar, de que possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros (FOUCAULT, 2006c, p. 69).

Este trabalho não se propôs em momento algum colocar a pergunta: o que é isto, a educação? Muito menos: o que é isto, a emancipação? Não há uma essência ou uma verdade oculta e pronta para ser revelada pela conceituação de ambas. Nunca foi nossa proposta conceituar a emancipação e a educação, pelo contrário, quisemos mostrar que elas podem se dar de muitas maneiras, inclusive aquelas que ainda estamos inventando, solitariamente ou acompanhados.

Na relação entre estas duas dimensões da existência humana, constantemente construídas, destruídas e reconstruídas seguiremos nos perguntando não só como a educação e a emancipação funcionam, mas também como poderemos agir para elas funcionarem de outras maneiras.

O discurso de que a escola está em crise, em ruínas, não tem novidade alguma, aconteceu antes e seguirá acontecendo sempre. Acreditamos que a educação mude com pequenas ações e grandes ousadias, e neste caso esperamos ter contribuído, não com respostas, mas com a necessária atitude de mudança e deslocamento que caracteriza a

filosofia do cuidado de si.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Arranjos para assobio**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CASTELLO, L. A., MÁRSICO, C.T. **Oculto nas palavras**. Dicionário Etimológico de termos usuais na práxis docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética**. In: KOHAN, Walter Omar e GONDRA, José (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **El vocabulário de Michel Foucault**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2006, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Proped – UERJ, 2006. 1 CD-ROM.

CRETELLA Junior, José. **Curso de direito romano: o direito romano e o direito civil brasileiro**. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

DÁVILA, Jorge. Ética da palavra e vida acadêmica. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.) **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FALCÃO, Adriana. **Palavras**. Disponível em: <[http://www.suigeneris.pro.br/literatura\\_manexpaf.htm](http://www.suigeneris.pro.br/literatura_manexpaf.htm)>. Acessado em 26/06/2006.

FEITOSA, Charles. O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A. 2004

FERREIRA, Antonio Gomes. **Dicionário de latim-português**. Porto: Porto, s.d.

FOUCAULT, Michel. **Les Mots et les Choses: une archéologie des sciences humaines**. Paris, Gallimard, 1966.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984a.

\_\_\_\_\_. **Lê courage de la vérité.** (Aulas de 15 e 29 de fevereiro). Paris: Collège de France, 1984b, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes. 1987.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Dits et écrits.**T. II. Paris: Gallimard, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Dits et écrits.**T. III. Paris: Gallimard, 1994b.

\_\_\_\_\_. **Dits et écrits.**T. IV. Paris: Gallimard, 1994c.

\_\_\_\_\_. Crítica y Aufklärung [“Qu’est-ce que la Critique?”]. In: **Revista de Filosofía - Universidad de Los Andes.** Mérida, n. 8, p. 5-30, 1995.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos IV** (Estratégia poder-saber). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito.** São Paulo: Martins Fontes. 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos V** (Ética, sexualidade, política). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004b.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos II** (Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento). Rio de Janeiro : Forense Universitária. 2005a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal. 2005b.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola. 2006a.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault:** entrevistas. Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal. 2006c.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos III** (Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema). Rio de Janeiro : Forense Universitária. 2006d.

\_\_\_\_\_. **Historia de la locura em la época clasica**. Vol. I. E-book disponível em: <[http://www.uruguaypiensa.org.uy/noticia\\_160\\_1.html](http://www.uruguaypiensa.org.uy/noticia_160_1.html)>. Acesso em: 31/01/2008a.

\_\_\_\_\_. **Historia de la locura em la época clasica**. Vol. II. E-book disponível em m: <[http://www.uruguaypiensa.org.uy/noticia\\_160\\_1.html](http://www.uruguaypiensa.org.uy/noticia_160_1.html)>. Acesso em: 31/01/2008b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONDRA, José Gonçalves. Foucault no Brasil: reflexões sobre circulação, difusão e apropriação. In: **Revista Advir**. Rio de Janeiro, n. 20, p. 89-97, dezembro 2006.

GROSS, Frédéric. A Parrhesia em Foucault. In: GROSS, Frédéric (Org). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola. 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus Humanidades, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Eletrônico**. Versão 2.0a. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2007.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento” [“Aufklärung”]? In: **Immanuel Kant: textos seletos**. Petrópolis: Vozes. 1974

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito na educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes. 1994.

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 01/03/2008.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. V.2. Lisboa: Livros Horizonte. 1990a.

\_\_\_\_\_. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. V.3. Lisboa: Livros Horizonte. 1990b.

\_\_\_\_\_. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. V.4. Lisboa: Livros Horizonte. 1990c.

MAGALHAES, Marionilde Dias Brepohl de. Crítica e crise. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 21, n. 42, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882001000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 Fev 2008. doi: 10.1590/S0102-01882001000300013

MARCONDES, Kathy Amorim; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Subjetividade e Liberdade em Michel Foucault. **Sofia**. Vitória, v. IX, n. 11 e 12, p. 97-119, s.m. 2004.

MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro. 2005.

PESSOA, Fernando. **A criança que fui chora na estrada II**. Disponível em: <<http://www.eurooscar.com/poesoutros/pessoa3.htm>>. Acessado em 06/08/2006.

PLATÃO. **O Banquete**. São Paulo: Abril, 1972a. Coleção “Os Pensadores”.

\_\_\_\_\_. **Fédon**. São Paulo: Abril, 1972b. Coleção “Os Pensadores”.

\_\_\_\_\_. **Defesa de Sócrates**. São Paulo: Abril, 1972c. Coleção “Os Pensadores”.

\_\_\_\_\_. **A República**. In: **Diálogos de Platão**. Belém: EDUFPA. 2000.

\_\_\_\_\_. **Teeteto**. In: **Diálogos de Platão**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

POGREBINSCHI, Thamy. Emancipação: um conceito em busca de uma teoria.: In: **Anais do 4º Encontro Nacional da ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política**. PUC – Rio de Janeiro, julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452004000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Mar 2008. doi: 10.1590/S0102-64452004000300008

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth e NETO, Alfredo Veiga. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

\_\_\_\_\_. Reabilitação da concepção de Filosofia como ascese no pensamento

tardio de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar e GONDRA, José (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Normalização e invenção: um uso do pensamento de Foucault**.

Disponível em: <[http://www.pgfil.uerj.br/publicacoes\\_portocarrero.htm](http://www.pgfil.uerj.br/publicacoes_portocarrero.htm)>. Acesso em: 19/03/2008a.

\_\_\_\_\_. **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem**.

Disponível em: <[http://www.pgfil.uerj.br/publicacoes\\_portocarrero.htm](http://www.pgfil.uerj.br/publicacoes_portocarrero.htm)>. Acesso em: 19/03/2008b.

QUINTANA, Mário: **Quem sabe um dia**. Disponível em <[http://usuarios.cultura.com.br/migliari/br\\_mq05.htm](http://usuarios.cultura.com.br/migliari/br_mq05.htm)>. Acessado em 08/03/2008.

REVEL, Judit. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Subjetividade, cidadania e emancipação. In: **Revista crítica de Ciências Sociais**. S.local, n. 32, p. 134-191, jun. 1991.

SARDINHA, Diogo. Reinventando o sujeito e a crítica. Os Antigos, Kant e Boudelaire. In: KOHAN, Walter Omar e GONDRA, José (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth e NETO, Alfredo Veiga(Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

\_\_\_\_\_. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar e GONDRA, José (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)